



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CRISTIANE DE OLIVEIRA TOKAIRIN

**DIVERSIDADE E COTIDIANO ESCOLAR:
NOTAS DE UMA PESQUISADORA SOBRE
VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS DE KASSEGUIS.**

Orientador: Prof. Dr. João Batista Martins

**Londrina, PR
2013**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Londrina, PR
2013

CRISTIANE DE OLIVEIRA TOKAIRIN

**DIVERSIDADE E COTIDIANO ESCOLAR:
NOTAS DE UMA PESQUISADORA SOBRE
VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS DEKASSEGUIS.**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.**

**Orientador:
Prof. Dr. João Batista Martins**

Londrina – Paraná

2013

CRISTIANE DE OLIVEIRA TOKAIRIN

**DIVERSIDADE E COTIDIANO ESCOLAR:
NOTAS DE UMA PESQUISADORA SOBRE
VIVÊNCIAS DE CRIANÇAS DE KASSEGUIS.**

**Dissertação apresentada ao
Programa de Mestrado em Educação
da Universidade Estadual de
Londrina, como requisito para a
obtenção do título de Mestre.**

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. João Batista Martins
UEL - Londrina**

**Prof.^a Dr.^a Silvia Márcia Ferreira Meletti
UEL – Londrina - PR**

**Prof. Dr. Leonardo Lemos de Souza
UNESP – Assis - SP**

Londrina, 01 de julho de 2013.

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina.**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

T646d Tokairin, Cristiane de Oliveira.

Diversidade e cotidiano escolar : notas de uma pesquisadora sobre vivências de crianças de kasseguis. Cristiane de Oliveira Tokairin. – Londrina, 2013.
81 f. : il.

Orientador: João Batista Martins.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

1. Filhos de trabalhadores migrantes – Educação – Brasil – Teses. 2. Crianças de kasseguis – Identidade – Teses. 3. Ambiente escolar – Teses. 4. Sociologia educacional – Teses. I. Martins, João Batista. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.015.4

DEDICATÓRIA

Aos meus grandes amores:

*Cássio Marcelo,
Bárbara Virgínia e
Isadora.*

*Aos meus pais, exemplos de vida.
Especialmente ao meu pai Flauto Tokairin
a quem Deus chamou para Si, há tão
pouco tempo e que em um de seus
últimos momentos de vida, expressou o
imenso orgulho da família que construiu.
Quanta saudade e desejo de compartilhar
mais este momento!*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que constantemente me prova que “tudo posso naquele que me fortalece”.

A minha família maravilhosa que sempre esteve presente, apoiando, ajudando. Vocês foram fundamentais para que eu conseguisse conciliar mais uma vez, os estudos com a benção de ser mãe. Serei eternamente grata pelo carinho dedicado a cada pedido de socorro.

Ao meu orientador professor **Dr. João Batista Martins** – pelos conhecimentos compartilhados, pela confiança, paciência, incentivo, amizade ao longo desta jornada.

Ao professor **Dr. Leonardo Lemos de Souza** e à professora **Dra. Sílvia Marcia Ferreira Meletti** pelos questionamentos e sugestões, no Exame de Qualificação.

Aos professores do programa de Mestrado, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos professores, funcionários e alunos da escola onde realizei minha pesquisa – pela atenção e valiosa colaboração.

A todos que de alguma maneira contribuíram para a realização deste trabalho.

À CAPES, pelo investimento na pesquisa.

TOKAIRIN, Cristiane de Oliveira. Diversidade e cotidiano escolar: Notas de uma pesquisadora sobre vivências de crianças dekasseguis. – Universidade Estadual de Londrina. 2013.

RESUMO

Esta pesquisa traz uma reflexão sobre o cotidiano de algumas crianças que moraram ou nasceram no Japão e agora vivem no Brasil, inseridas em uma escola pública localizada na cidade de Londrina –PR. Tendo como objetivo investigar como estas crianças e os profissionais que ali trabalham vivenciam a situação da diversidade no cotidiano escolar. Para a realização desta pesquisa utilizamos como metodologia a observação participante, que se insere no conjunto das metodologias denominadas, no campo da educação, qualitativas e frequentemente etnográfica, o que nos permitiu o acesso ao cotidiano escolar. Através dela pudemos perceber os movimentos que a escola – a partir de seus atores – estabelece ao lidar com as diferenças, envolvendo, especialmente as crianças dekasseguis. Nossas observações nos indicaram que os profissionais que atuam na escola – professores e equipe pedagógica – abordam os dekasseguis mediados por um olhar estereotipado que atribui certas expectativas sobre os “japoneses”, não enxergando as dificuldades que estas crianças vivenciam – por serem muito quietas, comportadas e por se destacarem em determinadas disciplinas. Já os estudantes incorporaram de certa forma, as expectativas que lhes foram atribuídas, destacando-se nos estudos e correspondendo as normas disciplinares. Entretanto, ao nos aproximarmos um pouco mais, pudemos notar o quão difícil é a experiência destas crianças, uma vez que devem lidar com dois mundos, duas culturas bastante distintas – um aqui e lá difícil de serem compatibilizados. Tais reflexões, por sua vez, podem nos auxiliar na busca de soluções e novos direcionamentos ampliando nossos olhares sobre a diversidade presente na escola.

Palavras Chave: educação e diversidade, cotidiano escolar, crianças dekasseguis.

TOKAIRIN, Cristiane de Oliveira. Education and diversity: Notes from a researcher on dekassegui experiences of children. State University of Londrina. 2013.

ABSTRACT

This research presents a reflection on the daily lives of some children who were born or lived in Japan and now live in Brazil and study in a public school located in the city of Londrina-PR, aiming to investigate how these children and the professionals who work at the school deal with the diversity in school routine. For this research we used participant observation as a methodology, which is part of a set of methods called, in the field of education, often qualitative and ethnographic, which allowed us to access the school routine. Using the participant observation we could notice the movements that the school – through its actors - establishes to deal with differences, involving, especially dekassegui children. Our observations indicated that the professionals who work in the school - teachers and teaching staff - address the dekassegui mediated by a stereotypical view that assigns certain expectations about the "Japanese", and they didn't notice the difficulties these children experience – by being very quiet, well behaved and excel in certain disciplines. The students, on the other hand, have somehow incorporated the expectations vested in them, especially in studies and corresponding disciplinary rules. However, as we approached a bit more, we noted how difficult is the experience of these children, as they must deal with two worlds, two cultures very different - one here and there hard to be reconciled. The reflections presented in this paper, in turn, can help us to find solutions and new directions broadening our perspectives on diversity in the school.

Keywords: Education and diversity, school routine, dekassegui children.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A QUESTÃO DA DIVERSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR.....	17
2.1. O cotidiano escolar e a diversidade	23
2.2. Perspectiva psico e sociológica da diversidade	31
3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	40
3.1. Observação Participante.....	40
3.2. Desenvolvimento da pesquisa e técnicas utilizadas	42
4. A PESQUISA.....	45
4.1. Contextualizando o lócus de pesquisa.....	45
4.2. Reconhecendo o campo de estudo	48
4.3. A colônia.....	49
4.4. As crianças envolvidas no movimento de kassegui	52
4.5. Refletindo sobre a construção da identidade das crianças envolvidas no movimento de kassegui.....	58
4.6. Identidade e cultura	58
5. Conclusão	74
6. REFERÊNCIAS.....	79

1. INTRODUÇÃO

O interesse pela educação das crianças brasileiras que viveram fora de seu país de origem durante algum tempo, neste caso especificamente no Japão; considerando as que acompanharam suas famílias na trajetória do movimento migratório de kassegui¹ e incluindo as que nasceram no Japão (filhos de pais brasileiros) e que agora estão inseridas nas escolas públicas de Londrina, surgiu durante o tempo em que vivi no Japão.

Instigada a conhecer mais sobre o assunto realizei meu Trabalho de Conclusão de Curso, na graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina sobre a Educação das Crianças Dekasseguis.

Esta pesquisa, realizada anteriormente, possibilitou conhecer um pouco sobre a vida de alguns brasileiros que viveram no Japão, os motivos que os levaram a viver em outro país, os que os fizeram regressar e principalmente foram abordadas as maiores dificuldades encontradas pelas famílias com relação à educação de seus filhos diante desta situação, afinal, por maior que seja a preocupação em torno desta questão e por mais que se tente amenizar o impacto que as crianças têm ao sofrer o deslocamento, tendo que mudar suas rotinas, seus hábitos, o idioma, todo o contexto social e cultural, é impossível que elas passem por isso naturalmente, sem nenhuma marca, seja positiva ou negativa.

Nos últimos anos o Japão tem atravessado uma crise que atinge severamente o mercado de trabalho no país, deixando muitos brasileiros desempregados. Há registros de pessoas que chegaram a morar dentro de automóveis e debaixo da ponte. Conseqüentemente muitos deles acabaram voltando ao Brasil antes do programado, inclusive tendo ajuda do governo japonês.

Segundo dados do Ministério da Justiça do Japão, desde setembro do ano passado, início da crise financeira internacional, 54.709 brasileiros deixaram o país. No final de 2007, havia 316.967 brasileiros registrados no país. (...) Somente nos seis primeiros meses de 2009, a comunidade brasileira no país encolheu em 41.887

1. De acordo com Galimberti (2002,p.25), o termo de kassegui significa de maneira geral, aquela pessoa que vai para longe de sua cidade e de seu país, à procura de trabalho. No contexto nipo-brasileiro, refere-se aos japoneses radicados no Brasil e seus descendentes, que viajam ao Japão para trabalhar, por períodos de tempo variados. É um termo com conotação pejorativa, apesar de uma aceitação cada vez maior, principalmente depois da intensificação dos movimentos migratórios mundiais e da globalização.

membros, gerando uma queda de 13,4% em relação ao total de 312.582 brasileiros registrados no país no fim de 2008. (...) Muitos dos que estão voltando agora ao Brasil deram entrada no esquema de ajuda para regresso oferecido desde abril deste ano pelo governo japonês a imigrantes peruanos e brasileiros. (TOBACE, 2009)

De acordo com o site do Projeto Kaeru, que atende às crianças envolvidas no movimento de kassegui no estado de São Paulo:

O número de estrangeiros (incluindo o de brasileiros) residentes no Japão, recentemente publicados pelo Ministério da Justiça Japonesa, aponta que os brasileiros estão deixando a terra do Sol Nascente e talvez retornando para o Brasil ou até quem sabe, seguindo para outros países? Os brasileiros deixaram de ser o terceiro maior contingente de estrangeiros e passam para a quarta posição, atrás dos filipinos. (<http://projetokaeru.wordpress.com> – acesso em 01/04/2013)

O governo Brasileiro tendo a percepção desse fluxo migratório de retorno ao Brasil tomou algumas providências como, por exemplo, a elaboração do Portal do Retorno através do Ministério das Relações Exteriores que é o primeiro sítio eletrônico destinado a centralizar informações úteis aos que retornam ao país, pois:

Pesquisas junto aos postos da rede consular brasileira e associações comunitárias no exterior apontam forte tendência no movimento de retorno definitivo de brasileiros residentes no exterior, especialmente os que emigraram na última década e aqueles que se encontravam nos países mais atingidos pela atual crise econômica. Estima-se, portanto, que tenha havido redução, entre 2008 e 2013, de cerca de 20% no número de brasileiros residentes no exterior, passando a diáspora brasileira de 3 milhões para aproximadamente 2,5 milhões. (<http://retorno.itamaraty.gov.br/pt-br/Main.xml> – acesso em 04/04/2013)

Se com planejamento as famílias já encontram dificuldades ao regressar ao seu país de origem. Sendo forçadas a voltar às pressas por causa da crise, certamente chegarão aqui desestruturadas tanto financeira quanto psicologicamente, e neste contexto, como fica a educação dos filhos?

Em um dos casos estudados em minha pesquisa anterior², foi possível observar que as crianças encontraram muitas dificuldades com relação à comunicação oral e escrita. Segundo uma das colaboradoras, mesmo depois de

2. A educação das crianças de kassegui. Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, na Universidade Estadual de Londrina em 2010.

cinco anos estudando no Brasil, ela não conseguia se expressar facilmente e atribuiu isto ao fato de ter começado a ser alfabetizada em outro idioma e nunca ter tido contato com a escrita romana durante o tempo em que viveu no Japão. A dificuldade na comunicação por sua vez, dificultou o estabelecimento de novas amizades.

As estratégias adotadas pelas duas colaboradoras entrevistadas na ocasião, para solucionar alguns dos problemas de readaptação, tal como o idioma e inserção na sociedade, foi conciliar os estudos das crianças às aulas de japonês, que na maioria das vezes se dá em instituições particulares. Uma delas também optou matricular seus filhos numa escola privada, que atendia às necessidades das crianças, por ter um currículo baseado na cultura e filosofia japonesa; além de manter em seu quadro de professores noventa por cento de descendentes de japoneses que utilizavam cotidianamente na escola o idioma japonês.

A questão é que ao chegar ao Brasil, nem todas as famílias têm condições de manter os filhos em escolas particulares, pois as mensalidades são altas e acabam pesando muito no orçamento de quem está “desempregado”.

Ao regressar ao país de origem as principais dificuldades logo surgem. As famílias precisam se estabilizar financeiramente, buscar um espaço no mercado de trabalho e após tantos anos vivendo fora do país, isto se torna um desafio. Precisam de moradia, e mesmo trazendo suas mudanças em containers, certamente faltam muitos itens ao mobiliar uma casa; precisam reestabelecer os laços de amizade deixados para trás há tantos anos, ou começar novas amizades; precisam providenciar a escola das crianças; atualizar as documentações; enfim, precisam recomeçar a vida aqui no Brasil.

A partir destas considerações, podemos dizer que o movimento migratório que ocorre entre os dekasseguis, é marcado por certa diversidade socioeconômica, já que o principal objetivo das famílias que saem do Brasil para trabalhar em outros países é a busca por melhores condições financeiras.

Galimberti, psiquiatra que analisou a vida subjetiva de migrantes retornados do Japão, em seu livro “O caminho que o dekassegui sonhou – cultura e subjetividade no movimento dekassegui”, aponta que:

(...) os nikkeis brasileiros gozam, na verdade, de um padrão socioeconômico superior à média dos brasileiros em geral, e suas motivações para ir trabalhar no Japão, antes de serem exclusivamente econômicas, são também de caráter cultural e subjetivo. (GALIMBERTTI, 2002, p.34).

Ao abordar as motivações econômicas e sociais, o autor, faz inferências à situação econômica do Brasil, no fim dos anos 80 e começo da década de 1990:

(...) o país estava passando por um processo extremamente penoso, com mudanças da moeda e hiperinflação, com desvalorização da força de trabalho, descapitalização dos salários, os quais, depois de uma semana, não compravam mais o mesmo que na semana anterior. (...) Foi diante dessa situação econômica que, ao verem uma porta aberta, os nikkeis brasileiros desejaram ir trabalhar no Japão. (GALIMBERTTI, 2002, p.143; 144)

Kawamura, no prefácio do livro de Galimbert nos ajuda a entender este cenário:

A migração brasileira ao Japão se deveu a contradições no avanço de sua modernidade, requerendo contingentes populacionais que pudessem suprir postos de trabalho em atividades rejeitadas pela população nativa (...). O Brasil país com o maior número de descendentes de japoneses fora do Japão constitui-se no mercado preferencial de mão-de-obra, dentro dos critérios de seleção, com destaque à consanguinidade ou ao vínculo conjugal, conforme a Lei Complementar de Imigração, de junho de 1990. Nos últimos quinze anos de visível presença brasileira nesse país, ocorreram mudanças significativas na vivência de migrantes brasileiros, alterando também o caráter da relação entre a razão e a emoção na vida diária. (GALIMBERTTI, 2002, p.15)

Sasaki, outra pesquisadora dedicada a este assunto, também aborda esta questão afirmando:

Com a crise econômica no Brasil e a concomitante prosperidade no Japão, ir para o “país dos seus ancestrais” passou a ser considerado uma alternativa diante da crise econômica que marcou a situação brasileira nos anos 1980. Não são os pobres que emigram ao exterior, mas uma classe média que tem tentado manter ou elevar seu padrão de vida. Trata-se de filhos e netos de imigrantes japoneses que no início do século XX vieram ao Brasil e que estão indo agora para o Japão com as mesmas intenções de seus ancestrais: trabalhar temporariamente para retornar enriquecido para o seu país de origem. (SASAKI, 2006, p.99).

Embora os propósitos iniciais tenham sido ir para o Japão, juntar dinheiro e retornar ao Brasil em no máximo dois ou três anos e se reestabelecer aqui, muitas famílias estenderam seus períodos de permanência ou “repetiram várias vezes o ir e vir imprimindo características muito especiais ao fenômeno migratório de kassegui Brasil-Japão” (GALIMBERTTI, 2002, p.152.).

Ao falar sobre a institucionalização da presença brasileira no Japão, durante os últimos anos Sasaki (2006, p.111) ressalta o fato de que “moradia, educação dos filhos de brasileiros migrantes e saúde são alguns dos assuntos que têm sido alvo de atenção.”.

De acordo com Kawamura:

Em face dos desafios da vivência no Japão, ressalta-se o caráter “temporário” e “efêmero” da estada dos brasileiros na condição de migrantes internacional, na medida em que as “soluções” para as questões básicas como a educação dos filhos, moradia definida, atenção à saúde, organização familiar passam a ser proteladas para um futuro no país de origem. (KAWAMURA, 2008, p.89)

Desta forma, logo que retornam ao Brasil vários problemas com a readaptação começaram a surgir. Cada detalhe faz diferença no cotidiano das crianças em casa, no ambiente escolar e no contexto social. A família inteira passa por este processo.

Em um simpósio sobre o tema, no qual participei como ouvinte, a Dra. Kyoko Nakagawa (diretora do Centro de Informação e Apoio ao Trabalhador no Exterior (CIATE)), abordou as “Questões Psicossociais das crianças e adolescentes envolvidos no movimento de kassegui”; apontando que estes não participaram das escolhas dos pais, mas sofrem os efeitos do deslocamento. Vários problemas foram apresentados, a exemplo do bullying nas escolas japonesas, da violência doméstica, do stress dos pais, dos sinais de inconformismo, seja com agressividade e/ou passividade.

De acordo com Nakagawa, o ISEC (Instituto de Solidariedade Educacional e Cultural) elaborou o “Projeto Kaeru” em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SP), com o intuito de apoiar e assegurar a inserção educacional das crianças no seu retorno ao Brasil, já que há uma evidência cada

vez maior da necessidade de se criar uma infraestrutura de recepção a essas crianças que retornam, de modo que se possa responder à demanda delas. A ideia foi iniciar com um programa piloto e criar uma metodologia possível de ser reproduzida em outras cidades do Estado de São Paulo, bem como, em outras localidades que dela necessitar. Assim, esse trabalho foi implantado e está sendo conduzido por uma equipe interdisciplinar no Estado de São Paulo.

Segundo a psicóloga:

Experiências em trabalhos de intervenção demonstram a importância de se criar uma interlocução entre o aluno, a escola e a família, criando-se assim, um “tripé” que servirá de base para propiciar um desenvolvimento integral à criança. Há jovens que trazem consigo a demanda de manter o conhecimento adquirido no Japão (observa-se que existe certa facilidade em se perder o que foi aprendido, especialmente a fluência do idioma japonês) e que poderá ser um recurso adicional importante para o seu desenvolvimento. Outros jovens demandam maior contato com os pais e projetos podem ser desenvolvidos para permitir essa situação. Há jovens que apresentam dificuldades por falta de estimulação e outros que sofrem de ansiedade de estresse pós-traumático, após experiências de discriminação e maus tratos. (NAKAGAWA, 2008, p.21)

No município de Londrina, ainda não existe um projeto como este, mas há a necessidade de se pensar na implantação de um trabalho como o Projeto Kaeru que tem como objetivos principais: atuar junto ao grupo de crianças para que receba suporte de profissionais da área de psicologia, de assistência social, psicopedagógico e de educação, incluindo alfabetização e reforço escolar, em resposta às suas dificuldades ou demandas; trabalhar junto aos familiares através de orientações para que possam contribuir na (re)inserção cultural, social e escolar das crianças, melhorando o seu próprio relacionamento com elas, atendendo às necessidades delas e compreendendo o importante papel que desempenham no desenvolvimento delas; atuar junto aos professores e coordenadores pedagógicos para sensibilizá-los da importância dos seus papéis enquanto mediadores afetivos entre o aluno e o saber e desenvolver uma metodologia cada vez mais adequada para atender a esse grupo.

Nesta perspectiva, ao localizar no cotidiano escolar a partir da experiência das crianças de kasseguis, os inúmeros problemas relacionados à educação que estas vivenciam; esta pesquisa nos ajuda a refletir sobre a

importância de garantir-lhes o acesso à educação e de forma adequada. Afinal de acordo com os responsáveis pelo programa de apoio às escolas públicas no atendimento de filhos de trabalhadores brasileiros no Japão, no estado de São Paulo:

Podemos observar entre as crianças que vêm do Japão ou retornam de lá, inúmeras dificuldades na sua (re)adaptação à sociedade brasileira, bem como ao sistema educacional brasileiro, tornando-as bastante vulneráveis à exclusão social e educacional. De alguns anos para cá, podemos observar também uma mudança no perfil dessa população que, embora cidadãos brasileiros, são crianças nascidas no Japão e muitas delas não conhecem o Brasil, chegando aqui não como retornados mas como novos imigrantes estrangeiros. (<http://projetoakaeru.wordpress.com/duvidas-frequentes/>-- Acesso em jan./2013)

Sabemos que as crianças de kasseguis não são as únicas vulneráveis à exclusão social e educacional. Percebemos no decorrer da elaboração desta pesquisa, que os problemas relacionados à diversidade cultural dentro do espaço escolar são muitos, e algumas das dificuldades encontradas pela escola em lidar com os alunos que vieram do Japão, são semelhantes aos das crianças com alguma necessidade especial, das que vivenciam o preconceito racial, social, sexual.

É importante perceber como a diversidade – cultural, social, econômica, religiosa, étnica. – ocorre no cotidiano desta escola e como esta, a partir dos segmentos que ali convivem – professores, estudantes, pais. – lidam com tais diferenças. Entretanto mesmo observando como a heterogeneidade se apresenta no cotidiano escolar e como a questão da diversidade é trabalhada pelos profissionais que atuam nesta escola, direcionamos nosso olhar para a questão das crianças de kasseguis.

O objetivo deste trabalho é, portanto, perceber através da observação participante, como algumas destas crianças brasileiras que viveram no Japão, ao retornar para o Brasil, vivenciam o cotidiano de uma escola pública. Como são vistos pela escola? Como interagem com seus pares, professores, funcionários da escola? O que esperam da escola?

2. A QUESTÃO DA DIVERSIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR

Ao pensar a escola como uma instituição sociocultural, que se organiza e se pauta em valores, concepções e expectativas advindas de uma sociedade que se estrutura a partir da diversidade social, econômica, política, cultural, entre outras, sentimos a necessidade de contemplar a realidade que permeia este contexto, de modo a compreendê-lo em sua complexidade.

Considerando tal situação, Ezpeleta e Rockwell (1986) fazem uma análise da instituição escolar, entendendo-a como o resultado de um confronto de interesses: “O Estado define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim as relações sociais” (1986, p.58). Entretanto, embora haja esta intencionalidade estatal, não existe uma escola igual à outra. Ou seja:

A realidade cotidiana das escolas sugere que não se trata de uma relação fixa, “natural”, dada onde invariavelmente os professores e as crianças que nela convivem interiorizam valores e conteúdos que os tornarão operários e cidadãos submissos. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção e negociação em função de circunstâncias determinadas. Nestas, entram em jogo interesses e histórias imediatas e mediatas da escola, do povoado e dos sujeitos envolvidos. (EZPELETA; ROCKWELL, 1986, p.58)

Sob essa perspectiva, a escola de um modo geral, seja pública ou uma instituição privada, acaba se tornando um espaço propício para o exercício da contradição, caracterizando-se como num processo heterogêneo, onde existem confrontos entre os que estão envolvidos no cotidiano escolar: estudantes, professores, pais, direção, equipe pedagógica e que podem se organizar a partir de vários matizes: social, econômico, cultural, gênero.

Segundo Blanco (2004):

A educação escolar tem como objetivo fundamental promover, de forma intencional, o desenvolvimento de certas capacidades e a apropriação de determinados conteúdos da cultura, necessários para que os alunos possam ser membros ativos de seu âmbito social-cultural de referência. Para atingir o objetivo indicado, a escola deve conseguir o difícil equilíbrio de oferecer uma resposta educativa,

tanto compreensiva quanto diversificada, proporcionando uma cultura comum a todos os alunos, que evite a discriminação e a desigualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, que respeite suas características e suas necessidades individuais.

Existem necessidades educativas comuns, compartilhadas por todos os alunos, relacionadas às aprendizagens essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e sua socialização, que se expressam no currículo escolar. Nem todos os alunos, porém, enfrentam com a mesma bagagem e da mesma forma as aprendizagens estabelecidas nele, visto que têm capacidade, interesses, ritmos, motivações e experiências diferentes que medeiam seu processo de aprendizagem. (BLANCO, 2004, p.290)

A autora ressalta a importância da atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo:

O conceito de diversidade remete-nos ao fato de que todos os alunos têm necessidades educativas individuais próprias e específicas para ter acesso às experiências de aprendizagem necessárias à sua socialização, cuja satisfação requer uma atenção psicológica individualizada. Nem toda necessidade individual, porém, é especial. Algumas necessidades individuais podem ser atendidas pelo trabalho individual que o professor realiza na sala de aula: dar mais tempo ao aluno para a aprendizagem de determinados conteúdos, utilizar outras estratégias ou materiais educativos, planejar as atividades complementares, etc. Em alguns casos, no entanto, determinadas necessidades individuais não podem ser resolvidas pelos meios indicados, sendo necessário por em prática uma série de ajudas, recursos e medidas pedagógicas especiais ou de caráter extraordinário, diferentes das que requer habitualmente a maioria dos alunos. Nesse caso, pode-se falar de necessidades educativas especiais para referir-se aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem ou defasagens em relação ao currículo que corresponde à sua idade. Para serem atendidas, essas dificuldades requerem modificações que facilitem e reforcem o progresso destes alunos, tanto na organização e funcionamento da escola, como nas adaptações no currículo e nos meios para ter acesso a ele. (BLANCO, 2004, p.290)

Diante desta discussão, podemos entender que as crianças que viveram no Japão têm necessidades educativas individuais que podem ser atendidas pelos meios indicados acima. Dificuldades que são resultados de questões sociais, culturais, estereótipos entre outras. O maior problema, no entanto, é a escola conseguir identificar e reconhecer essas necessidades, uma vez que as visões construídas sobre os estudantes japoneses pelos profissionais que trabalham no contexto escolar, geralmente, não os consideram como estudantes problemáticos.

Tradicionalmente de um modo geral, a escola tem como função social, oferecer o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, utilizando-se de métodos adequados para que, aqueles que a vivenciam, possam apreender a realidade de modo diferenciado. Entretanto, a ação pedagógica da escola não diz respeito exclusivamente à dimensão cognitiva e ao desenvolvimento dos estudantes.

Polonia e Senna (2005, p. 198) nos dizem que “os processos pedagógicos caracterizam-se pela intencionalidade, deliberação e explícita direção para constituição de seres psicológicos e participantes ativos de um mundo cultural e simbólico estabelecidos pela sociedade”. E com relação ao papel da escola nesta perspectiva as autoras concluem:

A escola, pela sua peculiaridade histórica e corpo de conhecimentos culturais sistematizados, tem o compromisso e missão de tornar acessíveis os conteúdos, os conhecimentos e as atividades organizadas culturalmente. A ineficiência da escola e de sua missão tem efeitos negativos na inclusão do sujeito nos cenários distintos de aprendizagem, no mercado de trabalho, na sociedade e também no tocante às oportunidades de evolução psicológica. (POLONIA; SENNA, 2005, p.198).

Dito de outra forma, a ação pedagógica da escola não se restringe a realidade escolar, ela transcende os muros escolares, localizando os estudantes no contexto social em que vivem. Tal indagação, por sua vez, nos remete para a necessidade de considerarmos os fenômenos educacionais em sua complexidade. Tentar reduzir as várias dimensões do processo de escolarização, segundo Alves e Garcia (2000) significa desconsiderar:

...os diferentes sujeitos encarnados que neste espaço/tempo educativo se encontram, além de participarem desta rede educativa escolar, participam de uma multiplicidade de redes de convivência nas quais vão sendo formadas as suas múltiplas subjetividades que os fazem a cada dia diferentes. Desta maneira, esse paradigma, ignorando tudo isto, não percebe que nestas tão diferentes redes educamos e aprendemos. (ALVES; GARCIA, 2000, p.8).

A perspectiva acima, por sua vez, nos leva a considerar a escola como uma construção social, ou melhor, cada escola ainda que inserida num movimento histórico de amplo alcance como proposto pelo Estado, se constitui em

sua versão local e particular, que envolve as diferenças regionais, as organizações sociais, os professores, a equipe pedagógica, a gestão, as diferenças étnicas, religiosas e a partir desta expressão local, conforme assinalam Alves e Garcia (2000):

...tomam forma internamente as correlações de forças, as formas de relação predominantes, as prioridades administrativas, as condições trabalhistas, as tradições docentes, que constituem a trama real em que se realiza a educação. É uma trama em permanente construção que articula histórias locais – pessoais e coletivas -, diante das quais a vontade estatal abstrata pode ser assumida ou ignorada, mascarada ou recriada, em particular abrindo espaços variáveis a uma maior ou menor possibilidade hegemônica. Uma trama, finalmente, que é preciso conhecer, porque constitui, simultaneamente, o ponto de partida e o conteúdo real de novas alternativas tanto pedagógicas quanto políticas. (ALVES; GARCIA, 2000, p.11 e 12).

Sob este aspecto, a questão das crianças de kasseguis se soma a tantas outras. Observando o cotidiano de apenas uma escola foram constatadas tantas histórias que envolvem a problemática da diversidade: crianças que nasceram em outros países como Japão e França; indígena; com necessidades especiais e sensoriais; com diferenças de gênero e orientação sexual; religiosa; cultural.

Ao longo do tempo, por causa de realidades como a desta escola, temos percebido que a discussão sobre diversidade no âmbito da educação vem ganhando visibilidade. Tal questão é muito importante, pois perpassa por discussões que tratam de colocar em evidência a necessidade de se reconhecer e de se respeitar as diferenças de qualquer natureza.

Trazer essa problemática para o contexto escolar significa considerar que cada indivíduo que vivencia esse cotidiano se caracteriza pela sua singularidade e que a escola deve desenvolver mecanismos que reconheçam as dimensões relativas à subjetividade humana em sua integridade, seja em suas tomadas de decisões, seja em seus encaminhamentos burocráticos. Entendemos que será somente desta forma que a questão da diversidade e da alteridade vai ganhando visibilidade nos espaços da escola e se tornando essencial para prática pedagógica e a partir daí para além dos muros da escola, afinal é importante ressaltar que se existe a exclusão no contexto escolar, ela vem de fora, através da própria sociedade.

Outra dimensão da questão da diversidade que merece destaque, diz respeito ao processo de formação docente. O enfrentamento desta problemática no cotidiano escolar requer deste profissional saberes e fazeres direcionados ao trabalho desenvolvido no contexto heterogêneo em que atua.

De acordo com Blanco (2004):

A atenção à diversidade, mediante as diversas estratégias de individualização do ensino e a progressiva integração dos alunos com necessidades especiais à escola comum, coloca novas exigências e competências aos professores. (BLANCO, 2004, p.305)

E neste momento de transformação, que foi desencadeado a partir da década de 1990; num período que se destaca pelas proposições políticas neste contexto, aos poucos vem se articulando a Educação Inclusiva, que representa algumas mudanças no campo da escolarização envolvendo as diferenças sociais, étnicas e pessoas com deficiência.

Na política de inclusão se pressupõe a existência das diferenças, que são consideradas normais e estas são reconhecidas, entretanto, a escola poderá ajudar a acentuar ou até mesmo promover as desigualdades não apenas no âmbito escolar, mas em outras esferas da sociedade. Segundo Mendes (2006), com a adesão a essa nova proposta de educação especial, a escola também precisará se adaptar às necessidades dos estudantes especiais, reformulando seu currículo, capacitando professores e profissionais da área, mudando o método de avaliação e garantindo uma educação democrática e de qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Pedagogia aprovadas pelo MEC em 2006, Resolução n. 01/CNE/CP/2006, considerando o Parecer 5/CNE/CP/2005, que revoga a Resolução CFE 02/69, contemplam a formação de professores e educadores para atuarem com a questão da diversidade, considerando a realidade cultural da sociedade brasileira; definindo como uma das finalidades do Curso de Pedagogia a atenção especial à diversidade sociocultural e regional do país:

[...] habilitar o Pedagogo, por meio de múltiplos olhares, próprios das ciências, das culturas, das artes, da vida cotidiana, para realizar a leitura das relações sociais e étnico-raciais, bem como identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa,

integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (BRASIL, 2006,p. 6-7)

Em torno desta discussão Kadlubitski e Junqueira (2009 p.190) explicam como tem se expressado este movimento de transformação:

Em oposição à homogeneização cultural, desencadearam-se movimentos em prol da diversidade cultural, para garantir a inclusão e ressignificação da diversidade presente na sociedade. Foram realizados inúmeros debates para tentar-se compreender a sociedade constituída de identidades plurais, com base na diversidade de raças, gênero, classes sociais, padrões culturais e linguísticos, habilidades e outros marcos indenitários, e desse processo resultou a formulação de políticas públicas sociais e educacionais. Algumas leis educacionais, que abordam e normatizam a questão da diversidade cultural no sistema educacional brasileiro foram desenvolvidas, como a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96; a proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 1999 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia de 2006 aprovadas pelo Parecer CNE/CP n. 5/2005, e instituídas pela resolução CNE/CP 1/2006; a Conferência Nacional da Educação Básica de 2008. Verifica-se, portanto que, em termos de políticas, a sociedade brasileira já deu um passo para a valorização e inclusão da diversidade no sistema educacional do país. Resta saber se, na prática, essas políticas vêm sendo implementadas. (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009 p.190)

Atualmente no Ministério da Educação, existe a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criada em julho de 2004, e que em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e inter setoriais.

Podemos notar, portanto, que existe preocupação em promover o acesso e a permanência à educação e existe também a tentativa de amenizar a exclusão social e educacional de uma parcela da população, entretanto para que isso ocorra efetivamente ainda há um longo caminho a percorrer.

2.1. O cotidiano escolar e a diversidade

O cotidiano escolar se caracteriza como um espaço privilegiado para a compreensão das realidades escolares, afinal nele se encontram os diversos segmentos que estão envolvidos em sua realidade, que suscitam as possibilidades de haver ou não, contradições inerentes às relações sociais que ali se estabelecem. É a partir dele que, segundo Martins (2005), podemos observar o que pode ser convergente, o que pode ser contraditório, nas diversas formas de existir da escola:

Ao tomarmos o cotidiano escolar como espaço social de pesquisa teremos acesso as mediações que os indivíduos estabelecem para compreenderem sua realidade – as representações sociais – e assim, poderemos desvelar os mecanismos utilizados individual e coletivamente na construção de sentidos para a realidade escolar, ou seja, a partir da análise do cotidiano poderemos desvelar os significados (convergentes ou divergentes) que os agentes sociais envolvidos no processo educacional – pais, alunos, professores, direção. – atribuem para a relação professor x aluno, para o conhecimento, para o processo ensino/aprendizagem, para o processo de avaliação. Enfim, para os fenômenos sociais que circunscrevem o contexto escolar. (MARTINS, 2005, p.99)

Nesta perspectiva, podemos observar que as relações sociais estabelecidas no interior da escola, não estão relacionadas apenas à questão da aprendizagem, pois, a realidade que envolve esse contexto, estrutura práticas culturais que oferecem um sentido de identidade e uma posição a todos os envolvidos.

Atualmente a sociedade tem buscado uma educação que se organiza em torno da diversidade e diante do atual contexto social, o ato educacional exige uma atitude programada do educador, e para que alcance o seu objetivo de formar um cidadão autônomo, competente e crítico, este não pode se

limitar a uma simples relação de ensino-aprendizagem. É necessário ter vontade de intervir no processo de aprendizagem do estudante, refletindo sobre uma série de decisões de ordem pedagógica, que envolva todo o processo educativo desde a elaboração do currículo, até as práticas escolares da sala de aula. Assim, a atividade de ensino-aprendizagem é conjunta, articulada, e determinada pela interação entre os envolvidos e a partir do social.

Buscando referências para subsidiar nosso trabalho, nos encontramos com dois autores que trazem elementos que nos ajudam a compreender o cotidiano escolar, quais sejam, Michel de Certeau e Agnes Heller.

Certeau dedicou-se aos estudos que perpassam a filosofia, antropologia, sociologia, psicanálise, linguística e história. Dentre suas obras se destaca “*A Invenção do Cotidiano* (2009)”, onde esboçou uma teoria que compreendesse as ações cotidianas. O autor sistematiza ao longo de sua teoria dois conceitos importantes, a saber: *táticas* e *estratégias*.

A estratégia é definida como:

(...) o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’. Ela postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base a uma gestão de suas relações com uma exterioridade distinta. A nacionalidade política, econômica ou científica foi construída segundo esse modelo estratégico. (CERTEAU, 2009, p.45).

E mais a frente complementa:

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização ‘estratégica’ procura em primeiro lugar distinguir de um ‘ambiente’ um ‘próprio’, isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2009, p. 93).

De uma maneira mais simples podemos dizer que Certeau descreve as instituições em geral como "estratégicas" e as pessoas comuns, não produtoras, como "táticas".

Desta forma, uma estratégia é uma entidade que é reconhecida como uma autoridade, no caso desta pesquisa, se caracterizaria através da escola, podendo ter o status de ordem dominante, ou ser sancionada pelas forças dominantes, se manifestando fisicamente por seus sítios de operação (a secretaria da educação, a diretoria) e nos seus produtos (leis, linguagem, rituais, literatura, arte, invenções, discursos); e como ela representa um investimento enorme de espaço (construções e bens concretos) e tempo (a sua própria história e tradições), sua identidade e seu modo de operar já estão determinados.

Lacerda (2010), a partir das proposições de Certeau, aborda em seu artigo a tessitura do cotidiano escolar tomando como referência o que é produzido tacitamente pelos alunos. No cotidiano escolar não são reproduzidos os problemas que afetam a sociedade, porém, tais problemas estão também contidos nela, pois:

A escola é uma organização, uma unidade dentro de um sistema que, embora apresente aberturas que permitem a flexibilidade, em muito permanece enrijecida e homogeneizadora. Sua distinção reside no detalhe, nos diferentes usos que lhe conferem os praticantes – sejam eles professores, pessoal administrativo, estudantes ou suas famílias. Enquanto o conhecimento sobre o que a escola deveria ser reside nas normatizações universais, o conhecimento sobre o que ela é se processa continuamente por meio das interações, narrativas e intenções de quem participa do cotidiano escolar. (LACERDA, 2010, p.243)

Ao introduzir esta discussão a autora aponta o fato de que:

(...) a organização da escola é familiar aos estudantes, antes mesmo de ingressarem na instituição. A inserção de uma determinada ordem institucionaliza o lugar, compreendido enquanto configuração de posições marcada pela estabilidade. Disso resulta universalizarmos a compreensão que dispomos acerca da escola, descrevendo, sem muita dificuldade, como se encontra circunscrito o lugar. (LACERDA, 2010, p.234)

Entendemos assim que o objetivo de uma estratégia é de se perpetuar através das coisas que ela produz, portanto a sua preocupação maior é a produção em massa e a homogeneização do seu público-alvo, no caso os alunos, pois a uniformidade beneficia uma estratégia, garantindo de certa forma a ordem.

A tática segundo Certeu:

(...) só tem por lugar o do outro. Ela aí se insinua, fragmentariamente, sem apreendê-lo por inteiro, sem poder retê-lo à distância. Ela não dispõe de base onde capitalizar seus proveitos, preparar suas expansões e assegurar uma independência em face das circunstâncias. (...) Ao contrário, pelo fato de seu não lugar, a tática depende do tempo, vigiando para 'captar no voo' possibilidades de ganho. O que ela ganha, não guarda. Tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em 'ocasiões'. Sem cessar, o fraco deve tirar partido de forças que lhe são estranhas. Ele o consegue em momentos oportunos onde combina elementos heterogêneos (...), mas a sua síntese intelectual tem por forma não um discurso, mas a própria decisão, ato e maneira de aproveitar a 'ocasião' (CERTEAU, 2009, p.45-46).

Em outro trecho retoma o conceito:

(...) tática é a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de previsão e de convocação própria: a tática é movimento 'dentro do campo de visão do inimigo', (...) e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as 'ocasiões' e delas depende sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade ao azares do tempo, para captar no voo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco.(CERTEAU, 2009, p. 94-95).

Então, se Lacerda afirma que o conhecimento sobre o que a escola é se processa continuamente por meio das interações, narrativas e intenções de quem participa do cotidiano escolar. Diante disso, em meio à "leitura" do outro e à avaliação de possibilidades:

(...) as crianças produzem táticas que lhes permitem mobilidade no espaço/tempo que lhes é circunscrito, e que, oficialmente, pouco podem configurar. Agindo de forma tácita e eficaz, reinventam o que está posto, consumindo silenciosamente o que lhes é oferecido a partir de uma lógica própria. (LACERDA, 2010, p.240)

Duran aborda o cotidiano escolar a partir das proposições teóricas de Michel de Certeau. Apropriando-se dos conceitos de política, estratégias, táticas e, articulando-os com o cotidiano escolar, a autora pretende estimular o debate e pensar em práticas, criações e artes na escola. Nesse sentido, ela nos diz que:

O currículo não é alguma coisa que se traduz num movimento estático, e sim dinâmico: entre estratégias e táticas; entre espaço e lugar – a vida é dinâmica; a vida da escola é dinâmica. Há uma relação do coletivo da escola com o currículo, um movimento, e o currículo parece ser amado por uns e odiado por outros; o currículo é ignorado e respeitado, problematizado e incompreendido. Então, pensar no currículo da escola significa pensar um currículo que se reorganiza cotidianamente, que se faz e refaz, entre estratégias e táticas cotidianas, e que se reconstrói a cada dia, a cada momento, considerando o conjunto de educadores que se apropriam dele. O currículo da/na escola tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento das táticas, “lance por lance” . (DURAN, 2012, p. 46).

Botton, em seu artigo sintetiza bem a relação entre as táticas e as estratégias:

A articulação *táticas-estratégias* demonstra duas dimensões de usos das ações em um “*jogo*” que se estabelece entre duas partes ativas: busca conhecer não só as estratégias das ações desenvolvidas pelo grupo que atribui a função inicial das ações, mas também busca elucidar a apropriação ou as maneiras de utilizar dos grupos que recebem a incidência das ações. Isso dá nova dimensão para análises acerca de práticas, pois as ações clandestinas subvertem o plano estratégico dos mais fortes, que são baseados num poder legitimador. Nas palavras de Certeau “*Os conhecimentos e as simbólicas impostos são o objeto de manipulação pelos praticantes que não seus fabricantes*”, nota-se que o autor transfere o valor decisivo das ações para os sujeitos que se utilizam delas, e não aos formuladores, uma vez que os sujeitos tem uma margem, ainda que reduzida, para se opor ou fazer outra utilização das estratégias sem necessariamente questionar diretamente a legitimidade delas.(BOTTON, 2007, p.4.)

Tomando o cotidiano escolar como objeto de reflexão, Araújo e Perez (2006) procuram visibilizar o que caracteriza a ação da escola, buscando desvelar os dispositivos disciplinares que se criam, se repetem, se inovam e se renovam na prática escolar.

Neste contexto, seguem discutindo a respeito dos padrões normativos da escola que articulam “mecanismos disciplinares (que atuam sobre o corpo) com mecanismos regulamentadores (que atuam sobre a população)”. E explicam a ligação entre a normalidade e a homogeneidade:

As normas são dispositivos que se aplicam tanto ao corpo dos indivíduos quanto à população. Ao mesmo tempo em que individualizam, remetem ao conjunto de indivíduos, por isso permitem a comparação entre eles. Essas comparações apontam as anormalidades – comportamentos e atitudes cujas diferenças em relação à maioria se estabeleceram como intoleráveis (...). Para a escola, assim como para a sociedade, a normalidade associa-se à homogeneidade. (ARAÚJO; PEREZ, 2006,p.467)

Agnes Heller filósofa de tradição marxista, membro da Escola de Budapeste, tem se dedicado a estudar as instituições e práticas democráticas. Em seu livro, “O cotidiano e a história” (2004), nos oferece uma perspectiva bastante interessante sobre a vida cotidiana. Para ela, “a vida cotidiana é em grande medida heterogênea, e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade.” (p.32). Então a heterogeneidade é essencial para que haja uma previsão normal da produção e da reprodução da cotidianidade e é necessário também o funcionamento da hierarquia espontânea. O caminho para que o indivíduo atinja a esfera do humano-genérico é a homogeneização.

O “amadurecimento” para a cotidianidade se inicia sempre através de grupos como: família, escola, pequenas comunidades e segundo Heller estes grupos “estabelecem uma mediação entre o indivíduo e os costumes, as normas e a ética de outras integrações maiores.” (Heller, p. 34).

Segundo a autora, o homem já nasce inserido na vida cotidiana:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, ideias, ideologias. (2004, p.31)

A vida cotidiana é a vida do indivíduo, sendo este simultaneamente um ser particular e um ser genérico.

As necessidades humanas tornam-se conscientes, no indivíduo, sempre sob a forma de necessidades do 'Eu'(...) também o genérico está 'contido' em todo homem e, mais precisamente, em toda atividade que tenha caráter genérico, embora seus motivos sejam particulares (...). Enquanto indivíduo, portanto, é o homem um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre há integração.(HELLER,2004, p. 35 e 36).

Garcia (2007) faz referências ao assunto em questão, tecendo justificativas sobre a relevância de se estudar os conhecimentos e valores constituídos nas complexas relações estabelecidas nos múltiplos contextos cotidianos, considerando os "fios" que formam as redes de subjetividades que cada um de nós é que é acima de tudo, função de suas possibilidades de liberdade, pois somos todos diferentes uns dos outros na personalidade, nos pensamentos, ideias. Para Garcia isto implica na importância do estudo das práticas cotidianas, "buscando suas especificidades tecidas e construídas histórica, cultural e socialmente pelos sujeitos reais que tecem as realidades concretas". (Garcia, 2007, p.134)

A autora também defende que nessas práticas cotidianas são tecidas redes de saberes e fazeres que roubam e incorporam fios das redes de saber/sentir de cada um de seus praticantes. Neste sentido, destaca que:

É preciso mergulhar nos processos e valores vividos e criados por cada um e que aportam seus modos de ser/fazer e seus saberes. (...) Coloca-se, assim, como exigência para a compreensão das práticas, considerar os "fios" que formam as redes de subjetividades que cada um de nós é, e que corroboram o entendimento das nuances e dos caminhos que modificam as estruturas pelos usos e sentidos que delas fazem os praticantes da vida cotidiana. (GARCIA, 2007, p.135).

Oliveira (2007) em uma de suas publicações: "Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo" também segue esta linha. Sobre as ações cotidianas ela afirma:

As ações cotidianas são desenvolvidas a partir do que Bourdieu ensinou ser o "habitus", que não apenas reproduzem, mas também modificam, na medida em que este condicionamento pelo "habitus"

não opera sozinho. A negociação de sentidos e a reinvenção permanente dos saberes/fazeres/valores/emoções são possíveis em virtude dos "usos" que os praticantes fazem dos produtos e das regras. Portanto, a ampliação da compreensão sobre este dinamismo das realidades cotidianas exige estranhar o que parece familiar para poder "mergulhar" nessa dinâmica. (OLIVEIRA, 2007, p.59.)

Em outro artigo: "A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer", Oliveira (2006) enfatiza que:

Se faz fundamental considerar nessas pesquisas a centralidade do "praticante", com sua voz e seus atos. "Isso porque, a partir de Certeau, sabemos que os usos que os praticantes fazem das regras e dos produtos que lhes são dados para consumo vão além do previsto e do planejado, pois há "maneiras de fazer" (caminhar, ler, produzir, falar), "maneiras de utilizar" que se tecem em redes de ações reais, que não são e não poderiam ser mera repetição de uma ordem social preestabelecida e explicada no abstrato.

Desse modo, a tessitura das redes de práticas sociais reais se dá através de "usos e táticas dos praticantes", que inserem na estrutura social criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder da dominação e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos.

Essas artes de fazer dos praticantes, os usos e táticas que desenvolvem cotidianamente, são inscritas e delimitadas pelas redes de relações de forças entre os múltiplos praticantes de múltiplos contextos das práticas que definem as circunstâncias das quais podem aproveitar-se para empreender suas ações. (OLIVEIRA, 2006, p. 585)

Desta forma retomando o texto de Heller, podemos estabelecer algumas relações com toda essa discussão quando ela afirma que:

O fato de se nascer já lançado na cotidianidade continua significando que os homens assumem como dados as funções da vida e a exercem paralelamente (...). Com isso, aumentam as possibilidades que tem a particularidade de submeter a si o humano genérico e de colocar as necessidades e interesses da integração social em questão a serviço dos afetos, dos desejos, do egoísmo do indivíduo. (HELLER, 2004, p.38)

Mais a frente ela afirma:

Sabemos que a vida cotidiana tem sempre uma hierarquia espontânea determinada pela época (pela produção, pela sociedade, pelo posto do indivíduo na sociedade). Essa hierarquia espontânea possibilita à individualidade uma margem de movimento diferente a cada caso. (...) A condução da vida supõe, para cada um, uma vida

própria, embora mantendo-se a estrutura da cotidianidade; cada qual deverá apropriar-se a seu modo da realidade e impor a ela a marca de sua personalidade.” (HELLER, 2004, p.60,61).

Ou seja, a vida cotidiana é constituída por estratégias, que se desdobram nesta hierarquia espontânea ao qual a autora se refere, e cada indivíduo apropria-se dela dentro de sua subjetividade, impondo suas marcas através das táticas.

Atrelada a essa discussão sobre a inserção dos alunos no cotidiano escolar, consideramos que seja relevante no embasamento desta proposta, o estabelecimento de relações com algumas perspectivas teóricas psico e sociológicas da diversidade, tal como a teoria histórico-cultural de Vigotski, que atualmente vem sendo discutida e amplamente empregada nas pesquisas e intervenções educacionais.

2.2. Perspectiva psico e sociológica da diversidade

Tomando como referência o ambiente cultural onde o homem nasce e se desenvolve, a abordagem vigotskiana assinala que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive. A educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito.

Para Vigotski, a formação humana se dá numa relação dialética entre o sujeito e a sociedade em que está inserido. Para ele, o processo de constituição dos indivíduos se organiza a partir das interações que eles estabelecem com o ambiente social, o que vai caracterizar sua experiência pessoal, as vivências significativas que o constituem. Cabe lembrar aqui, que não estamos nos referindo a vivências determinadas exclusivamente pelo universo social – conhecido na literatura com ‘determinismo sociológico’ – mas como uma relação dialógica onde indivíduo e meio se constituem, modificando-se um ao outro. Assim, para Vigotski, o

aprendizado escolar das crianças deve levar tais experiências em consideração, uma vez que, ele considera que:

[...] ponto de partida dessa discussão é o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (VYGOTSKY, 1988.p.94).

Nesse sentido, o processo de aprendizagem se iniciaria muito antes de a criança frequentar a escola. Ressalta o autor, ainda, que o aprendizado escolar, ou melhor, o aprendizado sistematizado produz algo fundamentalmente novo no desenvolvimento da criança, uma vez que ele promove o desenvolvimento das crianças.

No caso das crianças envolvidas em minha pesquisa todo o conhecimento prévio que trazem consigo, constituíram-se em outro país, baseados numa cultura e idioma diferentes. Ao ingressarem na escola japonesa, pressupõe-se que o aprendizado sistematizado produziu algo fundamentalmente novo em seu desenvolvimento. Então sua família retorna ao país de origem e estas crianças vão para uma nova escola: com novo idioma, novos costumes, nova cultura. Ela terá que ampliar seus conhecimentos através do ambiente sociocultural onde viverá a partir de então.

Apesar de reconhecermos a diversidade, marcada pelos processos de desenvolvimento diferenciados pelas experiências culturais e sociais. Especialmente os estudantes são abordados de uma maneira homogeneizante, isto é, os professores, as direções da escola atendem a todos da mesma forma, com o mesmo ritmo, com o mesmo currículo, e muitas vezes por não saber lidar com essa diversidade, ela acaba sendo reduzida a problemas ligados ao comportamento e à aprendizagem.

Desta forma, de acordo com Dayrell (1996, p.139) “a homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal.”. Para ele a escola sob este ângulo é vista:

...como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar se torna “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar se torna transmitir esse conhecimento acumulado, e aprender se torna assimilá-lo. Como a ênfase é centrada nos resultados da aprendizagem, o que é valorizado são as provas e as notas e a finalidade da escola se reduz ao “passar de ano”. Nessa lógica, não faz sentido estabelecer relações entre o vivenciado pelos alunos e o conhecimento escolar, entre o escolar e o extraescolar, justificando-se a desarticulação existente entre o conhecimento escolar e a vida dos alunos. (DAYRELL, 1996, p.139)

Toda essa lógica, desconsidera o fato de que aqueles que vivem a escola – estudantes, professores, funcionários, pais. - já trazem consigo suas marcas, constituídas ao longo de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, que os diferenciam uns dos outros, de acordo com as experiências e relações sociais prévias e paralelas à vivência escolar. Cada um a seu modo traz para o cotidiano suas formas de vida, de interpretar a realidade, o que nos leva a pensar que existe uma diversidade que circunscreve e marca o cotidiano escolar.

Para Vigotski, o meio, enquanto veiculador da cultura, se constitui em fonte de conhecimento. Esse autor se empenhou na busca do entendimento sobre os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte integrante da natureza de cada ser humano e ao tratar da questão do meio na pedologia, afirma que é preciso esclarecer algumas regras elementares, alguns conceitos que caracterizam esse significado ou esse papel do meio nos desenvolvimento da criança:

Em primeiro lugar (...) para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança é sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas, sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2010, p.682).

Afirma ainda que o desenvolvimento da criança consiste na gradativa ampliação de seu meio “(...) é que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento de sua personalidade consciente é a vivência”. (VIGOTSKI, 2010, p.683). Por isso a vivência consiste num conceito que nos permite, na análise das regras do desenvolvimento do caráter, estudar o papel e a influência do meio no desenvolvimento psíquico da criança. (VIGOTSKI 2010, p.687).

Isto explica o fato de cada criança se portar de uma forma diante da mesma situação. Podemos citar como exemplo a história apresentada na entrevista de Márcia, uma das colaboradoras na minha pesquisa anterior, onde relata que os três filhos ao retornarem do Japão, sendo da mesma família e tendo atravessado as mesmas mudanças; cada um deles apresentou um quadro completamente distinto de disfunção de desenvolvimento devido a uma mesma situação. Ou seja, a mesma circunstância resultou num quadro totalmente diferente nas três crianças. A mais velha é mais tímida e encontrou mais dificuldades na escola, a do meio sofre e se preocupa mais com o fato de estar atrasada, o caçula é bem desinibido e não sentiu tanto as mudanças. Enfim:

Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p.684).

E explica sua teoria:

De maneira mais reduzida e simples, eu poderia dizer que a influência do meio no desenvolvimento da criança será avaliada juntamente com demais influências, bem como com o nível de compreensão, de tomada de consciência, da apreensão daquilo que ocorre no meio. (VIGOTSKI, 2010, p.688).

Ao investigar sobre as maiores dificuldades apontadas na inserção das crianças deka-segus, a organização do Projeto Kaeru nos faz refletir exatamente sobre esta perspectiva teórica de Vigotski da vivência, que nos indica que um mesmo acontecimento recaindo em crianças com idades diferentes,

refletindo-se na sua consciência de modo absolutamente diferente, tem para a criança um significado diferente.

Diversas dificuldades são apontadas na (re) inserção das crianças, porém, podemos perceber inúmeras variáveis que se inter-relacionam mostrando que cada criança apresenta uma problemática particular, isto é, o estado em que a criança retorna ou chega ao Brasil, depende muito da qualidade de sua estada naquele país. Aqui se incluem desde fatores sócio familiares como o período de vida em que migrou para o Japão, o período de estadia naquele país, a cidade e a infraestrutura de recepção encontrada, que tipo de escola que frequentou ou se deixou de frequentar, interrupções e mudanças, relacionamentos interpessoais, estrutura e dinâmica familiar, o stress causado no lidar com as grandes diferenças culturais entre outros. Elas apresentam também alguns pontos em comum como a dificuldade com o idioma, especialmente, a linguagem mais acadêmica, formal; muitas crianças não possuem o mínimo vocabulário em português para a vida cotidiana. Apresentam um quadro que está sendo chamado de “double limited”, isto é, não adquiriram vocabulário nem domínio em nenhum dos dois idiomas; tendo dificuldades assim, no aprendizado.

(<http://projetoKaeru.wordpress.com/sobre/>- Acesso em jan./2013)

Esta questão da linguagem também pode ser estudada a partir de outra discussão apresentada por Vigotski, que entende que construir conhecimento implica numa ação partilhada, num processo de mediação entre sujeitos. Nessa perspectiva, a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando conseqüentemente as capacidades individuais. As relações sociais se convergem em funções mentais.

Do ponto de vista do processo de formação da mente humana, Vigotski evidencia o processo de internalização (Vigotski, 1991, p.64), que consiste em várias transformações:

- a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente.
- b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapsicológica).

c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Então a partir da mediação, como ato de interação entre um mediador e um mediado, ocorre o desenvolvimento dos níveis superiores da mente. É importante ressaltar que a relação mediatizada não se dá necessariamente pelo outro corpóreo, mas pela possibilidade de interação com signos, símbolos culturais e objetos. Para Vigotski, o ser humano constitui-se enquanto tal na sua relação com o outro e a aprendizagem está relacionada ao desenvolvimento desde o momento do nascimento.

Através da mediação a criança se apropria dos modos de comportamento e da cultura, representativos da história da humanidade. Vigotski afirma ainda que o desenvolvimento cultural como desenvolvimento social, mas não no sentido literal do desenvolvimento das aptidões latentes e, muitas vezes, vindas de fora. Mais frequentemente, o deslocamento de estruturas do exterior para o interior.

De acordo com ele (Vigotski, 1991), são estreitas as relações que ligam o pensamento humano à linguagem, uma vez que os significados das palavras, que são construídos socialmente, cumprem tanto a ação de representação quanto a de generalização, o que permite a reconstrução do real ao nível do simbólico. Essa reconstrução representa a condição de criação de um universo cultural e a construção de sistemas lógicos de pensamento, que possibilitam a elaboração de sistemas explicativos da realidade. Do mesmo modo, essa dupla função permite a comunicação da experiência individual e coletiva.

No texto sobre a questão do meio na pedologia, Vigotski (2010, p.697) afirma “o homem é um ser social, que fora da interação com a sociedade ele nunca se desenvolverá em si aquelas qualidades, aquelas prioridades que desenvolveria como resultado do desenvolvimento sistemático de toda humanidade”. Ele finaliza com a elucidação de uma lei básica que se sobressai perante os pesquisadores, que:

(...) consiste no fato de que as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas ao homem, surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, como

formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança. (VIGOTSKI, 2010, p.699)

E cita uma pesquisa que mostra que a fala interna surge com a base externa:

Inicialmente, a fala para a criança consiste num meio de contato entre as pessoas, apresenta-se em sua função social, em seu papel social. Mas, pouco a pouco, a criança aprende a aplicar a fala para servir a si própria, aos seus processos internos. Logo, a fala já se torna não apenas um meio de contato com as pessoas, mas também um meio de raciocínio interior à própria criança. Então, isso já não será aquela fala que pode ser ouvida, que nós empregamos quando nos dirigimos uns aos outros, mas será uma fala interior, calada, muda. Mas, enquanto um meio de raciocínio, a fala surgiu a partir de quê? Da fala enquanto um meio de contato. Da ação exterior que se dava entre a criança e as pessoas ao redor, surgia uma das mais importantes funções interiores, sem as quais o raciocínio da própria pessoa seria impossível. Esse exemplo ilustra essa posição em geral, no que diz respeito à compreensão do meio como uma fonte de desenvolvimento. No meio existe uma forma ideal ou final que interage com a forma primária da criança e, em resultado, uma dada forma de ação se torna uma aquisição interna da criança, torna-se dela própria, torna-se uma função de sua personalidade. (VIGOTSKI, 2010, p.699)

Então:

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica. (...) As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana. (VYGOTSKY, 1991, p. 131-132)

As dificuldades de algumas crianças que não adquiriram vocabulário nem domínio em nenhum dos dois idiomas; tendo dificuldades assim, no aprendizado, pode certamente estar relacionada ao fato de não terem estabelecido no momento da formação das funções interiores, contato com apenas um idioma que seria a principal referência da ação exterior que se daria entre a criança e as pessoas ao redor. Se o pensamento, de acordo com Vigotski, nasce através das palavras, estas crianças, no desenvolvimento do pensamento, ou conciliam os dois

idiomas com sucesso ou não conseguem dominar nenhum dos dois idiomas, de acordo com suas vivências.

Vigotski nos faz refletir que a discussão sobre estas questões já existem há muito tempo. Escreveu um texto “Sobre o plurilinguismo na idade infantil” em 1928 e este artigo foi publicado pela primeira vez em 1935, em Moscou, no livro Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem. Também foi publicado em espanhol no Tomo III das suas Obras Escogidas.

Neste artigo, expõe a questão de que a linguagem não está presente apenas quando a criança fala, usa a palavra falada, mas também quando ela pensa. Quando uma criança resolve um problema em silêncio, não expressa que ele o resolva sem a ajuda da linguagem. Mesmo nos testes mudos há a participação da linguagem, que ocorre em sua forma oculta, linguagem interna, na forma mais difícil para a criança. Para ele:

O bilinguismo deve ser estudado em toda a amplitude e profundidade de suas influências, em todo o desenvolvimento psíquico da personalidade da criança, tomada em seu conjunto. Este enfoque do problema do bilinguismo somente se justifica pelo estado atual da teoria deste problema. (Vigotski, 1928/2000 p.348)

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento que acontece no contexto escolar, é outro aspecto importante abordado por Vigotski, que cabem nesta discussão, pois remete ao entendimento da relação entre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos da criança. Os primeiros dizem respeito aos conceitos aprendidos no contato que as crianças estabelecem com seu cotidiano, com seu dia a dia, permitindo-lhes interpretar a realidade. Já os segundos, são conceitos que se organizam de modo hierárquico, mais abstratos, e que permitem a criança interpretar a realidade para além de sua experiência cotidiana, localizando-a de modo diferenciado perante a realidade. No contexto das relações da criança com a realidade, os conceitos cotidianos se organizam a partir da experiência social; já no contexto dos conceitos científicos, a experiência com a realidade se modifica, indo dos conceitos para a realidade.

Cabe salientar que o processo de ensino e aprendizagem, não ocorre exclusivamente na relação que se estabelece entre professor e estudante. É

um processo que se estabelece em vários momentos na vida das pessoas e que é consolidado no cotidiano das mesmas.

O saber é, portanto uma construção histórica e coletiva que se dá através da relação do sujeito com o mundo e aprender deve ser entendido como modo de apropriação do mundo.

Tal perspectiva nos leva a apreender as crianças que viveram no Japão e que agora vivem no Brasil, como membros de duas culturas, considerando o fato de que praticamente viveram em “dois mundos” muito diferentes. Certamente esta experiência influencia e influenciará sua história pessoal e acadêmica, assim como as maneiras de se comportarem e se relacionarem no universo social, e, no que diz respeito a essa pesquisa, na escola, espaço de nossas observações. Tais questões serão apresentadas nos capítulos que se seguem, uma vez que discorreremos sobre nossa pesquisa.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta uma breve explanação sobre a metodologia utilizada, que foi escolhida por nos possibilitar uma melhor compreensão da realidade vivenciada na instituição pesquisada.

A pesquisa científica tem por objetivo elucidar problemas relacionados à realidade partindo de um ou mais questionamentos sobre o tema em questão. A maneira de se obter as respostas podem se apresentar de diversas formas, dependendo de como o problema a ser pesquisado é abordado pelo pesquisador.

Em se tratando das ciências humanas, na pesquisa participante, a separação entre o pesquisador e seu objeto de estudo é impossível, pois há o estabelecimento de uma relação dialógica de influência mútua, teórico e prática, ou seja, o que se pode conhecer está na relação entre o objeto de estudo e o pesquisador, na relação intersubjetiva que é socialmente construída.

O embasamento teórico apresentado a seguir, é respaldado por autores como André e Lapassade, que nos apresentam fundamentos e procedimentos a serem adotados neste tipo de pesquisa.

3.1. Observação Participante

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a observação participante, que se insere no conjunto das metodologias denominadas, no campo da educação, de qualitativas. Através dela poderemos perceber os movimentos que a escola – a partir de seus atores – estabelece ao lidar com as diferenças – seja por parte dos estudantes, dos professores, funcionários e direção da escola.

Segundo Martins (2002) por intermédio da observação participante podemos:

...reconstruir os processos que ocorrem na vida diária da escola. Essa metodologia permitirá integrar os vários momentos da escola e interpretar sua realidade cotidiana. Como tais processos se expressam por meio de elementos e situações diferentes que perpassam todos os âmbitos, (...) serão desveladas as tramas reais que se efetivam neste contexto e que se estruturam a partir de pequenas histórias: espaços sociais nos quais se negociam e se reordenam a continuidade das experiências e a atividade escolar. As contradições e incongruências aparentes que se encontram nos mais diversos espaços escolares(salas de aula, reuniões, estrutura física da escola.) adquirem sentido como resultado de mecanismos diferenciáveis de reprodução e de apropriação, entre outros, e mostram as diversas formas que a história – social – e individual – está presente na vida cotidiana da escola. (MARTINS, 2002, p.26)

Lapassade, através do livro “As microssociologias”, nos apresenta um instrumental metodológico que possibilita o delineamento teórico-conceitual que embasa esta pesquisa, proporcionando uma melhor compreensão da vida nos grupos, nas organizações e nas instituições com o intento de mostrar como os atores constroem seu mundo no cotidiano.

De acordo com Lapassade os dados coletados:

...provêm de muitas fontes e, principalmente, da “observação participante” propriamente dita (o que o pesquisador nota, “observa” ao vivo com pessoas, compartilhando suas atividades), das entrevistas etnográficas, das conversas ocasionais de campo, do estudo dos documentos oficiais e dos documentos pessoais. (LAPASSADE, 2005, p.69)

André, outra autora que dedica sua obra à contribuição aos estudos voltados para o cotidiano escolar, ao tratar da etnografia da prática escolar, nos ajuda a compreender que:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, aprendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e a

atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde as relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados. (ANDRÉ, 1995, p.41)

Nesse sentido:

O estudo da prática escolar não pode se restringir a um mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente.

Para isso são necessários uma perspectiva teórica definida, um enfoque determinado que nos ajude a captar esse dinamismo e que oriente sua análise e interpretação. Embora o processo etnográfico deva ser aberto e flexível, isso não significa ausência total de um referencial teórico. A definição do objeto de estudo é sempre feita por causa de um alvo que se busca e de um interesse específico por conhecer, o que implica uma escolha teórica que pode e deve ser explicitada ao longo do estudo. (ANDRÉ, 1995, p. 42).

3.2. Desenvolvimento da pesquisa e técnicas utilizadas

O desenvolvimento da pesquisa busca atrelar coerência entre a proposta metodológica e os objetivos, a partir da delimitação do problema. Portanto, todos os procedimentos utilizados visaram atingir as expectativas da pesquisa no que diz respeito a compilar dados suficientes para uma análise do problema pesquisado, que possibilitasse uma interpretação significativa amparada pelo referencial teórico.

Sobre a implicação do pesquisador na observação participante, que diz respeito à relação estabelecida entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa; ou seja, sua maneira de pesquisar, Lapassade nos apresenta categorias que foram desenvolvidas, retomadas e modificadas ao longo dos anos por autores como Adler & Adler (1987), que são implicação: periférica, ativa ou completa.

A implicação adotada nesta pesquisa, segundo esta referência foi a “periférica, não assumindo um papel importante na situação estudada” (p.72); “a condição assumida foi a de observador participante externo,” que chega por um

tempo limitado, o tempo de sua pesquisa, solicita o direito de entrar no campo, fica alguns meses, raramente anos, depois deixa o campo e redige sua tese ou relatório”(p.75) e o tipo de observação foi a “declarada” (p.77), já que revelei minha identidade profissional a todos os sujeitos da presente pesquisa.

Foram utilizadas “técnicas anexas” que segundo Lapassade se configuram desta forma:

- a) A conversação corrente, ordinária, é um elemento constitutivo da observação participante: o pesquisador encontra pessoas e fala com elas à medida que participa de suas atividades. (...) algumas conversações de campo podem corresponder as suas preocupações de investigador e/ou de estranho ao meio. (...)
- b) A entrevista etnográfica (...) o pesquisador deve encontrar seus próprios informantes, levá-los a falar, depois transcrever o essencial do testemunho deles para suas fichas. (...) Pode se descrever e distinguir três tipos de entrevistas etnográficas.
 - A primeira visa elaborar um relato de vida (...). O pesquisador se esforça em apreender experiências que marcaram, de modo significativo, a vida de alguém e a ‘definição’ dessas experiências pela própria pessoa.
 - A segunda é destinada ao conhecimento de acontecimentos e de atividades que não são diretamente observáveis. Pede-se aos informantes descreverem o que ocorreu e indicar como isso foi percebido por outras pessoas.
 - A terceira visa coletar descrições de uma categoria de situações ou de pessoas. Propõe-se a estudar um numero relativamente elevado de pessoas em tempo relativamente curto (...). As entrevistas em grupo. (LAPASSADE, 2005 p.78 a 80)

Ao longo do trabalho no campo de pesquisa, o observador participante de acordo com o autor:

Ocupa-se essencialmente de olhar, de escutar e de conversar com as pessoas, de coletar e de reunir informações diversas. Ele se deixa, de algum modo, levar pela situação, como é visto, tanto na definição da entrevista não estruturada – a entrevista etnográfica – quanto na maneira de conceber a relação com a teorização da produção de conceitos, a partir do trabalho de campo:

- a entrevista não estruturada não é programada de antemão, seu conteúdo e suas teses são elaborados no decorrer mesmo de seu desenrolar, quase como uma conversação “aos saltos”, mesmo se os objetivos de pesquisa, de coleta de informação forem mantidos;
- as categorias de análise não são estabelecidas, em princípio, antes de começar a sondagem; elas devem emergir no decorrer do trabalho. Não se está lá para testar hipóteses, mas, pelo contrário, para formular novas, confirmá-las, modificá-las ou mesmo mantê-

las por meio da dinâmica da investigação. (GLASER & STRAUSS, 1967 apud LAPASSADE, 2005, p.83).

A coleta de dados foi estruturada seguindo este referencial da observação participante e foi realizada da seguinte maneira: 1) Realizei observações nos dois períodos; durante três meses, em incursões semanais em diferentes dias da semana e estas se deram em vários espaços da instituição, como no pátio, na sala dos professores; refeitório. 2) Entrevistei alunos, docentes, funcionários, a diretora e as pedagogas da escola a fim de observar de vários ângulos o problema abordado; todas as observações e conversas foram registradas em um diário de campo.

De fato as construções etnográficas apresentadas ao longo desta dissertação são, seguindo estas bases, o resultado das trocas com as pessoas, da participação na situação, partindo da realidade social com o intuito de perceber, através de encontros entre pesquisador e atores sociais, o modo que as relações de diversidade ocorrem nesta escola.

4. A PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola pública localizada na área central da cidade de Londrina – PR. A opção pela escola pública se deu uma vez que a entendemos como um espaço que acolhe um espectro maior da diversidade que marca nossa sociedade, já que atende alunos advindos de várias regiões da cidade, e por se tratar de “um espaço onde as diferenças se encontram, as culturas, se cruzam, os excluídos podem ter a vivência da igualdade de acesso e de vivência de aprendizagem escolar” (TRINDADE, 1999, p.12).

4.1. Contextualizando o lócus de pesquisa

Considerando os apontamentos elencados anteriormente, que nos fornecem subsídios para utilizar a metodologia da observação participante, o primeiro passo dado nesta direção, foi o que Lapassade chamou de “negociação de acesso ao campo”. De acordo com o mesmo: “A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo”. (2005, p.70).

A indicação de uma amiga que trabalha na Secretaria da Educação do Município de Londrina como assessora pedagógica e conhece bem a realidade de todas as escolas da rede municipal, foi muito importante na escolha desta instituição. Ela relatou que muitas professoras tinham dificuldades em lidar com algumas situações que envolvem a diversidade e a alteridade presentes no cotidiano desta escola, e que havia também várias crianças vindas do Japão.

Entrei em contato com a diretora através de um telefonema e agendamos uma conversa, onde fui muito bem recebida. Neste dia falei um pouco sobre a minha pesquisa e ela confirmou que seria realmente interessante realizar minhas observações ali.

O próximo passo foi a elaboração de um ofício solicitando a autorização da Secretaria da Educação para poder entrar na escola como pesquisadora e assim que a documentação ficou pronta iniciei minhas observações.

De acordo com a diretora e com a pedagoga que atua no período matutino, no que diz respeito à escola, é muito importante esclarecer que esta instituição vem passando por um momento de intensas transformações. Atualmente funciona na região central, mas há dois anos e meio, houve uma fusão entre uma escola estadual que já funcionava neste prédio e a escola municipal que antes se localizava em outro endereço, devido à municipalização do Ensino Fundamental I, onde todas as turmas de 1º ao 5º ano passaram estar sob a responsabilidade da prefeitura.

As turmas do Fundamental II (6º ao 9º ano) tiveram que se mudar para outro prédio onde funciona hoje uma escola da rede estadual, mas esse processo foi gradativo.

Por causa da mudança de endereço muitos alunos pediram transferência para uma escola mais próxima de onde esta funcionava antes, devido à dificuldade que teriam de acesso, pois dependeriam de transporte; alguns alunos permaneceram, pois ou o percurso seria o mesmo ou pelo fato de os pais trabalharem no centro a mudança não afetaria nem no orçamento nem na rotina das famílias e além dos alunos que vieram com a escola, esta também teve que assumir os alunos do 1º ao 5º ano que já estudavam no atual prédio.

Esta fusão também ocorreu com os funcionários da instituição e gerou muitos atritos, pois cada escola tinha uma dinâmica de funcionamento. Os professores, a direção, a equipe pedagógica, os alunos, ou seja, a escola, segundo a diretora e a pedagoga, passou por uma crise de identidade e instaurou-se um clima de competição entre os funcionários, se desdobrando em algumas remoções voluntárias ou designadas, mudança na direção e na supervisão.

Além de todos os problemas relacionados a essa fusão, a escola também passou por um processo de adequação do ensino de nove anos e não bastasse isso, outra grande mudança afetou essa escola: em 2012 ela passou a atender em período integral.

Foi preciso, portanto, reorganizar todas as atividades, os horários, definir oficinas que seriam realizadas, aumentar o quadro de funcionários, prepara-

los para trabalhar com as oficinas. Mudanças que envolveram várias dimensões da vida escolar: pedagógica e administrativa.

Hoje a escola atende aproximadamente 280 alunos que se dividem em 11 turmas. Os alunos permanecem na escola das 08h00min às 17h00min e durante o dia recebem cinco refeições: O café da manhã na chegada; o lanche matutino; o almoço; o lanche vespertino e a janta. No período matutino todos os alunos têm aula regular e no vespertino todos participam de oficinas.

A escola em questão oferece 15 oficinas, que são distribuídas em dois blocos:

BLOCO 1: Atividade Investigativa: Corpo e Saúde; Jogos pedagógicos de Matemática; Inglês; Contos e encantos; Letramento; Arte; Brinquedoteca; Música; Ed. Nutrição e Higiene bucal.

BLOCO 2: Meio Ambiente; Circo: Esporte; Artes 2; Jogos; Produção de texto; Espanhol.

As atividades realizadas no período da tarde foram propostas pela Secretaria de Educação, sendo algumas oficinas ministradas pelas professoras que atuam neste período e outras por professores de projetos de extensão (como o circo, por exemplo). Os projetos de extensão, são encaminhados pela Secretaria de Educação e de acordo com a pedagoga, são projetos que recebem verba depois de aprovados por este órgão.

De acordo com a pedagoga, as professoras que trabalham com as oficinas não estavam preparadas para assumir este tipo de atividade, algumas passaram no último concurso realizado pela prefeitura para contratação de professores e ao optarem por trabalhar no período vespertino, necessariamente tiveram que assumir alguma oficina. Ela explicou que existe um apoio da Secretaria da Educação, para a “formação” de professores, no entanto, ela avalia que esta oferta não é suficiente para que o professor se sinta preparado, é preciso que cada um busque ler, estudar, pesquisar.

4.2. Reconhecendo o campo de estudo

Optei por iniciar com cautela a aproximação do campo de estudo, me posicionei próxima ao portão de acesso dos alunos e muitos passavam e sorriam cumprimentando, outros nem me notavam.

Logo no primeiro dia de observação, ficou nítida a caracterização da escola como uma fonte riquíssima para a realização desta pesquisa. A expressão da diversidade está presente sob várias formas e nos seus vários matizes, além disso, todos se mostraram muito dispostos a falar, contribuir. Em nenhum momento desde que adentrei na instituição como pesquisadora, fui vista como “invasora”, muito pelo contrário, me senti bem acolhida por todos.

Professores e funcionários se aproximavam espontaneamente para conversar e assim que tomavam conhecimento sobre a pesquisa sempre tinham algo com que contribuir.

Os alunos também não se intimidaram diante da minha presença, pois estão habituados a terem sempre professores, funcionários, estagiários “cuidando”, na hora que chegam, durante os intervalos e na saída.

Ao chegarem, alguns alunos seguiam até a cantina onde era servido um desjejum, outros iam direto para as filas que se formam na quadra, separados por turma e quando tocou o sinal de entrada cada turma seguiu sua professora até sala de aula.

O uniforme foi uma das coisas que logo me chamou a atenção, pois padroniza um pouco as crianças. Mesmo assim dá para perceber que algumas vêm mais limpas e penteadas, outras com o uniforme sujo, algumas meninas com enfeites no cabelo, alguns com calçados novos e caros, outros com os tênis velhos e até rasgados, meninas maquiadas, com jaquetas coloridas. Algumas crianças chegam de carro com os pais, outras a pé, algumas vêm de van. E isto indica nitidamente, uma marca da heterogeneidade que circunscreve as relações que ali se estabelecem.

Foi interessante constatar que os professores também observam essa questão da pobreza. Ao conversar com alguns deles sobre a minha pesquisa, foi possível perceber inclusive uma visão estigmatizada das diferenças socioeconômicas existente entre os alunos ao apontarem que certamente, nesta escola me depararia com muitas crianças carentes e com problemas familiares. Contaram que “agora que a prefeitura ‘dá’ os uniformes, ficam menos evidentes as diferenças, até por que com o atraso do uniforme (que ainda estavam sendo distribuídos!) todos os alunos estavam vindo com o uniforme novo e limpinho”, mas citaram um menino que “é bem excluído por vir sem tomar banho e que pelo visto não tira o uniforme nem para dormir, ninguém gosta de sentar perto dele na sala de aula”.

O primeiro contato com os professores foi importante para que eu pudesse direcionar um pouco o olhar para alguns casos que foram mencionados durante conversas informais.

4.3. A colônia

Desde o momento em que apresentei a proposta de minha pesquisa voltada às crianças de kasseguis, a diretora e a pedagoga demonstraram interesse em colaborar.

É claro que existe normalmente, um receio por parte das instituições em abrir totalmente as portas para pesquisadores, supostamente para evitar total exposição da escola e de seus alunos a pessoas estranhas, e isto é cultural, estratégico. Mas como já havia mencionado anteriormente, a escola foi acolhedora e não impediu ou atrapalhou em nenhum momento o desenvolvimento desta pesquisa.

De acordo com a supervisora, nesta escola existem cerca de onze alunos que nasceram ou moraram no Japão. Ela explicou que se surpreendeu, pois trabalha na rede municipal há doze anos e na escola anterior que se localiza na região norte da cidade nunca teve alunos que retornaram de outros países. Atribuiu isto ao fato de agora estar atuando numa escola central, que atende a um espectro

maior da sociedade e foi exatamente este o motivo que me levou a escolher esta instituição como local de pesquisa.

Tanto a diretora quanto as duas supervisoras que atuam na escola, uma no período matutino e outra no vespertino, exerciam suas funções há menos de um ano, portanto não souberam falar sobre como se deu o processo de adaptação das crianças que vieram do Japão, inseridas nesta instituição, pois todas já estavam matriculadas na escola há mais tempo. Afirmaram também que, desde que assumiram nunca tiveram problemas específicos com estas crianças, muito pelo contrário, para elas, tratam-se de crianças muito disciplinadas e estudiosas.

Uma das supervisoras também ministra a oficina de Espanhol no período da tarde, segundo seu depoimento, algumas das crianças de kasseguis participam timidamente das aulas, principalmente na parte da conversação. Ela é descendente e conhece a cultura japonesa, por isso afirmou não estranhar o fato de as crianças serem introspectivas, principalmente por terem vivido no Japão e estudado em escolas japonesas, acha inclusive que são muito dedicados ao estudo.

Outras professoras que conheci durante o intervalo na sala dos professores, também comentaram que tem alunos descendentes em suas turmas e alunos que moraram no Japão. Enquanto contavam sobre estes alunos, histórias pessoais foram surgindo e três professoras revelaram que são casadas com descendentes de japonês. Ficaram surpresas com a coincidência, afinal eu também sou descendente e vivi durante oito anos no Japão como de kassegui. Isso gerou um clima de cumplicidade tão interessante naquele momento, que em questão de minutos foram capazes relatar partes de suas vidas, uma delas inclusive com detalhes.

A mais jovem contou que é casada com um mestiço e que as filhas dela são bem orientais, chegou a mostrar fotos das meninas. Ela nunca foi para o Japão.

A outra que estava tomando seu café ao lado comentou que não sabia que a colega também era casada com descendente de japonês e emendou contando que seus filhos também têm “olhos puxados”. Eles já são adultos, um é fisioterapeuta e o outro morou no Japão durante uns anos e não conseguiu nem

ganhar dinheiro, nem terminou os estudos e acabou se separando da esposa. Segundo ela, felizmente não tiveram filhos, pois acredita que teria sido complicado.

Quando a terceira professora entrou na conversa, contando que também é casada com descendentes de japoneses, isso até causou risos; brincamos que “a colônia japonesa estava reunida”, no entanto esta partilhou uma história mais sofrida. Afirmando que o maior problema na educação dos filhos de dekasseguis é quando o pai ou os pais vão para o Japão e deixam os filhos no Brasil. Contou que seu marido ficou apenas um ano e meio lá e que isto foi o suficiente para “acabar com a vida” de seu filho.

Segundo ela, tudo foi por causa de uma aposta com amigos, de que ele conseguiria tirar rápido o visto para ir trabalhar no Japão. Foi até a agência e deu entrada na documentação, quando viu já estava tudo pronto, mas se deu conta de que havia assinado um contrato que em caso de desistência teria que arcar com os gastos da papelada e uma porcentagem da passagem. Decidiu então partir, ficar lá apenas um ano, quitar a dívida, viver essa experiência e até ganhar um dinheiro.

Seu filho tinha três anos de idade e ao ver o pai entrando num avião caiu em desespero. Ele chorava noite e dia e não podia ver um avião que entrava em crise. Tiveram que leva-lo numa psicóloga, onde foi indicado que fizessem uma viagem de avião com a criança, para que ela entendesse que “o avião vai, mas volta”. Foram até Curitiba, fizeram um passeio, voltaram e o pânico do avião até melhorou, mas a falta do pai não tinha como suprir. Naquela época não havia nem internet e as ligações internacionais eram muito caras, o pai telefonava muito pouco para casa e quando falava ao telefone o menino não acreditava que era mesmo o pai, achava que era gravação. Quando o pai voltou, tornou se um estranho e até hoje, treze anos depois, os dois não se entendem, o menino é muito rebelde e deixou de fazer terapia há pouco tempo.

A fala destas professoras, que narraram suas experiências enquanto familiares de dekasseguis expressam a preocupação com as crianças neste contexto. Uma comentou sobre a situação do filho e da nora, que “felizmente não tiveram filhos”, pois acredita que teria sido complicado; a outra vivenciou uma das diversas faces da situação educacional das crianças envolvidas no movimento dekassegui.

Segundo Nakagawa:

A maioria dessas crianças se encontra em idade de formação escolar e estruturação emocional. Se considerarmos, não apenas o desenvolvimento físico, mas o desenvolvimento psico-social, elaboração de várias “crises” necessárias ao pleno desenvolvimento, incluindo o período da adolescência, podemos constatar que as alterações bruscas em seu meio social e familiar afetam-nas diretamente. Usando como critério a similaridade nos diversos “sinais” ou “sintomas” apresentados, podemos dividir as crianças em 3 grandes grupos: crianças que ficam no Brasil sem a presença de um dos pais ou ambos, enquanto esses vão trabalhar no Japão, crianças que vivem no Japão com seus pais e crianças que retornam ao Brasil depois de passar algum tempo no Japão ou, nasceram lá durante a estada de seus pais, e hoje migraram para o Brasil. Essa divisão é apenas didática, pois é bastante comum termos crianças que ora fazem parte de um grupo, ora fazem parte de um outro, apresentando sinais típicos de cada grupo, cumulativamente. (NAKAGAWA, 2008, p.1)

Para uma das professoras, as crianças mais afetadas são as pertencentes ao grupo das que ficam no Brasil sem a presença de um dos pais. Evidente, pois carrega consigo a experiência e sofre as consequências, vendo todo o problema refletido na própria família.

De acordo com estas três professoras, não existe um trabalho específico voltado a estas crianças, nem nesta escola, nem nas outras onde também atuam em outro turno, também na rede pública, embora acreditem que seja muito importante, pois de acordo com a fala de uma delas: “por se tratarem de crianças ‘quietas’, talvez não consigamos detectar algum tipo de dificuldade. As crianças consideradas problemáticas são as barulhentas, que incomodam a professora e a sala de aula, que vivem na diretoria.”.

4.4. As crianças envolvidas no movimento de kassegui

Durante minhas observações no pátio, no horário do intervalo da manhã, algumas vezes me sentava na pequena arquibancada (que na realidade são dois degraus) da quadra. Logo tocava o sinal e as crianças tomavam conta deste espaço. Já chegavam brincando, conversando, gritando...

As crianças descendentes de japoneses, entretanto, percorriam o pátio tranquilamente, não corriam, não gritavam... Tive a impressão de que incorporaram as expectativas de se manterem quietas, comportarem-se de maneira disciplinada. Outra hipótese me ocorre... Será que elas não queriam se manter no anonimato? Uma forma de se protegerem? Desta maneira estariam agindo tacitamente.

Todos os intervalos são divididos em três turnos, pois o refeitório e o pátio são pequenos e não comportam todos os alunos ao mesmo tempo, além disso, segundo uma funcionária, separando em grupos menores fica mais fácil de “controlar” a bagunça. Então às 10h00min saem os alunos do 1º e 2º ano, às 10h15min o 3º ano e às 10h30min o 4º ano e a 4ª série.

Alguns alunos vão direto brincar no solário ou na quadra, outros vão para a fila do lanche que é servido no refeitório em frente à quadra, separado apenas por uma tela de proteção.

Três funcionárias de uma empresa terceirizada preparam todas as refeições, servem e limpam a pequena cozinha que fica logo atrás do balcão localizado no corredor de acesso à quadra de frente ao solário.

No primeiro dia estava no pátio quando surgiu a pedagoga com três meninos, e foi me apresentando: “Olha! Esses dois moraram no Japão e esse nasceu na França! Conversa com eles!” E já foi chamando outras crianças e emendando: “Essa aqui também morou no Japão e aquela também... Venham aqui que essa professora quer falar com vocês!”.

Os meninos permaneceram quietos, aguardando a minha iniciativa e eu só consegui comentar: “É mesmo? Que legal! Eu também já morei lá...” Outras crianças começaram a se aglomerar para saber o que eu queria com eles.

A pedagoga saiu e logo apareceu a professora que estava “cuidando” das crianças gritando com os meninos por que estavam comendo no solário e era “proibido!”. Disse para ela que havia sido a pedagoga quem os havia chamado até ali para conversarem comigo, pois achei injusto levarem uma bronca por minha causa. E ela foi se justificando: “Ah tá! É que não pode comer aqui... Por causa da vigilância sanitária... Já deu problema! Veio até televisão dizendo que os

alunos estavam comendo sentados no chão! Então só pode comer sentado no refeitório, depois vem brincar!”.

As crianças me olhavam esperando que eu tomasse a decisão, então as chamei para sentarmos à mesa e logo apareceu a pedagoga com mais duas meninas. Estas, contrariando as expectativas do estereótipo japonês, eram mais desinibidas.

Todos estavam sentados a meu redor, e quando fazia alguma pergunta, como por exemplo: em que cidade haviam morado, quanto tempo ficaram lá, se sabiam falar japonês, se estudaram em escola japonesa, se já estavam acostumados aqui... Eles respondiam afirmativa ou negativamente.

Entretanto uma conversa coletiva com crianças e nesta circunstancia obviamente não renderia muito. Parecia que nunca haviam partilhado suas histórias uns com os outros e se surpreenderam ao ver que tinham vivido situações semelhantes. O que foi possível descobrir é que, dos que estavam ali, todos estudaram apenas em escolas japonesas, e quando um comentou que em casa só era permitido falar português, todos confirmaram que na casa deles também!

Assim como entre as professoras “da colônia”, senti entre as crianças uma cumplicidade, estabelecida por vivências comuns.

Uma menina se perdeu toda tentando contar que só sabia o: AEIOU (vogais). Todos riram, pois ela falou conforme a estrutura da Língua Japonesa: AIUEO.

Para entender este episódio é preciso saber que no Japão a escrita é totalmente diferente do Português. Lá eles utilizam caracteres específicos japoneses: o Hiragana (para escrever palavras japonesas) e o Katakana (para escrever nomes ou palavras estrangeiras, como por exemplo: Banana – que em japonês também significa banana, mas a palavra não é japonesa.), além do Kanji, que são os ideogramas que representam uma palavra.

No Hiragana e no Katakana, a estrutura é silábica. E se dá na seguinte ordem: AIUEO, conforme demonstra o quadro abaixo³:

ひらがなとローマ字の対応表 HIRAGANA - grafia e pronúncia					ひらがなとローマ字 HIRAGANA/grafia ポルトガル語の発音 pronúncia							
あ a	い i	う u	え e	お o	きゃ kya	きゅ kyu	きょ kyo	ア a	イ i	ウ u	エ e	オ o
か ka	き ki	く ku	け ke	こ ko	くや kya	くゅ kyu	くょ kyo	カ ka	キ ki	ク ku	ケ ke	コ ko
さ sa	し shi	す su	せ se	そ so	しゃ sha	しゅ shu	しょ sho	サ sa	シ shi	ス su	セ se	ソ so
た ta	ち chi	つ tsu	て te	と to	ちゃ cha	ちゅ chu	ちょ cho	タ ta	チ chi	ツ tsu	テ te	ト to
な na	に ni	ぬ nu	ね ne	の no	にゃ nya	にゅ nyu	にょ nyo	ナ na	ニ ni	ヌ nu	ネ ne	ノ no
は ha	ひ hi	ふ fu	へ he	ほ ho	ひゃ hya	ひゅ hyu	ひょ hyo	ハ ha	ヒ hi	フ fu	ヘ he	ホ ho
ま ma	み mi	む mu	め me	も mo	みゃ mya	みゅ myu	みょ myo	マ ma	ミ mi	ム mu	メ me	モ mo
や ya		ゆ yu	よ yo					ヤ ya		ユ yu	ヨ yo	
ら ra	り ri	る ru	れ re	ろ ro	りゃ rya	りゅ ryu	りょ ryo	ラ ra	リ ri	ル ru	レ re	ロ ro
わ wa				を o				ワ wa				を o
ん n								ン n				
が ga	ぎ gi	ぐ gu	げ ge	ご go	ぎゃ gya	ぎゅ gyu	ぎょ gyo	ガ ga	ギ gi	グ gu	ゲ ge	ゴ go
ざ za	じ ji	ず zu	ぜ ze	ぞ zo	じゃ ja	じゅ ju	じょ jo	ザ za	ジ ji	ズ zu	ゼ ze	ゾ zo
だ da	ぢ ji	づ zu	で de	ど do				ダ da	ヂ ji	ヅ zu	デ de	ド do
ば ba	び bi	ぶ bu	べ be	ぼ bo	びゃ bya	びゅ byu	びょ byo	バ ba	ビ bi	ブ bu	ベ be	ボ bo
ぱ pa	ぴ pi	ぷ pu	ぺ pe	ぽ po	ぴゃ pya	ぴゅ pyu	ぴょ pyo	パ pa	ピ pi	プ pu	ペ pe	ポ po

※0 sinal - sobre as vogais, como em â, ã, ê, õ, prolonga o seu som para: aa, uu, ee, oo.

Esta questão da escrita, certamente foi uma das dificuldades enfrentadas por estas crianças ao entrarem em uma escola brasileira. Somando-se a isso existe a questão da gramática, que na Língua Portuguesa além de diferente é bem mais difícil e o vocabulário, ao qual obviamente precisaram se inteirar.

Com relação à comunicação, foi possível perceber que os meninos: são mais retraídos e quase não falam. Quando eu perguntava alguma coisa eles balançam a cabeça afirmativa ou negativamente, quando falam é tão baixinho que quase não conseguimos escutar. Por isso não foi possível saber a história de nenhum deles.

As professoras afirmam não ter problemas com estes alunos, pois são muito quietos. Uma contou que tem um aluno muito inteligente, e intelectual e entraram num consenso de que todas as crianças que vieram do Japão são disciplinadas e tem um raciocínio lógico muito desenvolvido. Cabe registrar aqui o

3. Quadro retirado do livro “Diálogos úteis no trabalho” elaborado pela: Associação Kaigai Nikkeijin Kyodai. 2005, p.10; 11.(Material distribuído entre a população brasileira residente no Japão, como auxílio no idioma japonês, apresentando diálogos úteis no trabalho com notas explicativas.)

quanto esta percepção das professoras está marcada pelas expectativas que se construíram ao longo dos anos sobre os “japoneses”, caracterizando um olhar estereotipado.

Por se tratar de uma escola pequena e pelo fato das crianças permanecem na escola durante o período integral, tendo na parte da manhã sua turma regular e na parte da tarde o rodízio nas oficinas; praticamente todas as professoras conhecem todos os alunos e isto foi muito importante durante minha coleta de dados, pois quando perguntava sobre um aluno todas tinham algo para falar a respeito e quase sempre as opiniões e histórias se convergiam proporcionando assim o estabelecimento de um parâmetro.

Como no caso do Fabiano⁴, considerado por unanimidade como o “aluno exemplar” por ser quieto, comportado, inteligente, intelectual, enfim só falaram bem do menino e relacionaram tudo isso ao fato dele ter estudado numa escola japonesa. Entretanto, quando questionadas se os outros alunos que também estudaram em escolas japonesas são iguais, elas diziam que não. Que também eram quietos, e inteligentes, mas igual a ele: não.

A professora da oficina de jogos pedagógicos de Matemática, contou que ele sempre resolve os problemas com facilidade e que tem estratégias diferentes, que às vezes até complica o problema para resolvê-lo, mas explica com facilidade e coerência a estratégia adotada.

Ao investigar se nas outras disciplinas ele também se destacava a resposta foi afirmativa.

A professora que ministra as oficinas de letramento confirmou que Fabiano se destaca, por sempre escrever corretamente as palavras, mas sua dificuldade está na compreensão do significado das mesmas. Às vezes ele não consegue interpretar algum texto por não saber uma palavra simples como, por exemplo: martelo, então é preciso gesticular para que ele possa entender do que se trata. Ela contou que uma vez ela ditou a palavra “arreio” e “ele foi o único que escreveu com dois erres, mas foi difícil lhe explicar o significado. Seu problema está no vocabulário”. E complementou que todos os que vieram do Japão tem essa

4. A fim de preservar a identidade das crianças, que tem suas histórias expostas ao longo deste trabalho, todos os nomes aqui citados são fictícios.

mesma dificuldade, essa nova informação condiz com o depoimento de uma das meninas entrevistadas em minha pesquisa (2010):

Hoje Érica e sua irmã estão cursando o nível superior, inseridas no mercado de trabalho, no entanto, mesmo tendo se passado treze anos desde que regressaram ao Brasil, ainda tem dificuldades ao se expressar em português, tanto na dicção quanto no significado de algumas palavras:

“Se estivesse desde pequena aqui acho que seria mais fácil, né. Porque não iria misturar muito. Tem hora que eu começo a misturar tudo! Começo a misturar as palavras. (Risos) Às vezes eu acho uma palavra em japonês e não consigo explicar em português. Ou às vezes eu começo né... Até minhas amigas sofrem, sabe? (risos) Fico misturando japonês. As palavras mais do cotidiano tipo: Gohan (arroz)... Acaba saindo assim... Espontâneo. Gomenassai (desculpa), Arigatou (obrigado)... Acaba saindo tudo em japonês essas partes. (...) Agora, minha irmã, acho que tem um pouco de dificuldade no português dela. Às vezes, nossa! O erre dela não sai muito bem.” (TOKAIRIN, 2010, p. 38).

É importante ressaltar que no caso desta menina, ela e a irmã três anos mais velha, nasceram no Brasil e foram com a família para o Japão quando tinha apenas um ano de idade, retornou para o Brasil com seis anos e treze anos depois, aos dezenove e cursando o terceiro ano de Pedagogia na UEL, ainda se queixava das dificuldades relacionadas ao idioma e à adaptação da cultura.

Outra questão a ser ressaltada é a disposição dos profissionais que trabalham na escola em seu envolvimento com as observações realizadas. Como já dissemos tanto a pedagoga quanto uma das professoras – uma vez que sabiam do desenvolvimento da nossa pesquisa – se dispuseram a trazer e ou levar crianças que viveram uma situação de migração – retornando ao Brasil, para que eu pudesse conversar e saber de suas histórias. Se se num primeiro momento, me senti acolhida pelos profissionais que ali trabalham, por outro, senti que esta era uma estratégia desenvolvida por esses profissionais que cerceavam outros olhares possíveis para com a instituição, dirigindo minha atenção para determinados aspectos da vida escolar.

4.5. Refletindo sobre a construção da identidade das crianças envolvidas no movimento de kassegui

Nesta sessão farei uma reflexão das histórias de algumas das crianças envolvidas no movimento de kassegui, inseridas na escola onde foram coletados os dados desta pesquisa, dialogando com alguns autores que nos ajudam a entender como a vivência, na construção de seus conhecimentos e no estabelecimento de relações sociais e culturais influenciam na construção da sua identidade.

É interessante como cada um tem uma forma de se posicionar e de se expressar, mas todas essas crianças e seus comportamentos refletem sim, aspectos que as diferenciam das demais, que podem estar relacionados ao fato de terem nascido ou vivido no Japão durante alguns anos.

4.6. Identidade e cultura

Woodward, no ensaio Identidade e diferença: uma introdução teórica conceitual faz uma reflexão sobre como a identidade e a diferença são definidas e discute a estreita relação entre esses dois conceitos explorando relações entre identidade e subjetividade. De acordo com a autora:

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2000, p.17)

Nesta discussão introduz a importância da cultura na construção da identidade:

A cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividade. (...) Os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais e aos meios pelos quais alguns grupos são excluídos e estigmatizados. (WOODWARD, 2000, p.19)

A autora examina uma série de diferentes contextos nos quais questões de identidade e crises de identidade se tornam centrais, tais como a globalização e os processos associados com mudanças globais, incluindo questões sobre história, mudança social e movimentos políticos. Nesta discussão traz à tona a questão da migração:

As mudanças na economia global têm produzido uma dispersão das demandas ao redor do mundo. Isso ocorre não apenas em termos de bens e serviços, mas também de mercados de trabalho. A migração dos trabalhadores não é obviamente, nova, mas a globalização está estreitamente associada à aceleração da migração. Motivadas pela necessidade econômica, as pessoas têm se espalhado pelo globo, de forma que 'a migração internacional é parte de uma revolução transnacional que está remodelando as sociedades e a política ao redor do globo' (Castles e Miller, 1993, p.5) a migração tem impactos tanto no país de origem quanto sobre o país de imigração. (...) A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. (WOODWARD, 2000, p.21).

E completa:

Essa dispersão das pessoas ao redor do globo produz identidades que são moldadas e localizadas em diferentes lugares e por diferentes lugares. Essas novas identidades podem ser desestabilizadas, mas também desestabilizadoras. O conceito de *diáspora* (Paul Gilroy, 1997) é um dos conceitos que nos permite compreender algumas dessas identidades – identidades que não têm uma "pátria" e que não podem ser simplesmente atribuídas a uma única fonte. (WOODWARD, 2000, p.22)

Esta discussão pode ser atrelada ao caso de algumas crianças envolvidas nesta pesquisa, como por exemplo, a Gabriela, que não apresenta traços

de japonesa, mas nasceu no Japão. Ela só foi identificada como nipônica pela pedagoga da escola, por causa da sua certidão de nascimento anexada à documentação.

Os brasileiros nascidos no Japão são registrados no consulado brasileiro como cidadãos “brasileiros nascidos no Japão”, e isto têm gerado grandes crises de identidade neste contingente. Afinal aprendemos desde cedo que quem nasce no Brasil é brasileiro, quem nasce no Japão é japonês e assim sucessivamente. Como explicar para uma criança então, que em seu documento consta que ela nasceu em Tóquio, por exemplo, mas que sua nacionalidade é brasileira?

Gabriela é uma das crianças que atravessa este conflito. Quando foi contar sua história, a primeira questão abordada foi esta:

“Eu nasci no Japão, mas morro de raiva da minha mãe por causa disso! Quando ficou grávida de mim ela não tinha dinheiro para vir para cá e eu nasci lá. Agora eu nem sei o que eu sou! Porque moro aqui e nasci lá, é uma confusão! Depois que eu nasci ela veio embora, daí se separou do meu pai e casou de novo. E aí a minha irmã nasceu aqui.” (Gabriela, 8 anos).

A menina também contou que seus pais se separaram por que a mãe queria vir para o Brasil, mas o pai não quis voltar, então a mãe decidiu vir embora com filha ainda bebê.

“Daí o amor deles acabou. Por que era muito difícil para minha mãe cuidar de mim sozinha, e eu chorava de saudades e ele nem telefonava, nem mandava dinheiro e a gente sofria muito! Ainda bem que a minha mãe conheceu meu “outro pai” e casou. Agora ele me dá de tudo. Ele é dono de uma academia e tem muito dinheiro! Ele tem dois filhos do outro casamento, eu e a minha irmã. Mas compra tudo que a gente quer.”. (Gabriela, 8 anos).

Em sua fala também foi possível detectar o conflito sobre seu papel nessa família, quando ela afirma ter um “outro pai”, e percebemos nitidamente que grande parte de seus conflitos estão relacionados ao movimento de kassegui: o fato dela não ter nascido aqui no Brasil, o fato do amor dos pais “ter acabado”, do pai tê-las abandonado financeiramente e afetivamente. Isso certamente reforça mais ainda a “raiva” que ela tem de ter nascido no Japão.

Outra menina, que também tem uma história semelhante, resumiu sua história da seguinte forma:

“Eu sempre me lembro do Japão. Eu nasci lá e tive que ficar muito tempo no hospital, porque nasci prematura. Eu pensava que era uma japonesa. E eu me lembro de quando minha mãe falou que a gente vinha para cá... Ela chegou e falou: ‘Dê adeus para os seus amigos e para sua professora’ e eu fui chorando no último dia de aula. E a minha professora me disse que não queria que eu viesse por que eu era a melhor aluna dela, mas não tive escolha. Dei adeus e quando vim embora, vim chorando do Japão até aqui e não parava de chorar de saudades de lá. Até hoje eu sonho um dia voltar e encontrar todo mundo!” (BIANCA, 9 anos)

Segundo Woodward:

As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. A subjetividade inclui as dimensões inconscientes do eu, o que implica a existência de contradições (...). A subjetividade pode ser tanto racional quanto irracional. Podemos ser – ou gostaríamos de ser – pessoas de cabeça fria, agentes racionais, mas estamos sujeitos a forças que estão além de nosso controle. O conceito de subjetividade permite uma exploração dos sentimentos que estão envolvidos no processo de produção da identidade do investimento pessoal que fazemos em posições específicas de identidade. Ele nos permite explicar as razões pelas quais nós nos apegamos a identidades particulares. (WOODWARD, 2000, p.55; 56)

Ou seja, a subjetividade envolve sentimentos e pensamentos pessoais, entretanto nós vivemos a subjetividade em um contexto social onde “a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”:

Cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significado. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por “cultura”. (WOODWARD, 2000, p.41)

Um artigo sobre a identidade social da comunidade japonesa em Vitória traz apontamentos relevantes sobre os preconceitos e estereótipos vivenciados pelos descendentes de japoneses. Neste artigo Suda e Souza trazem como referências outros autores que também se dedicaram a pesquisar a cultura japonesa:

Lesser (2001), Oliveira (1998), Ennes (2001) e Yamamoto (2000) informam que a identidade social fica em xeque principalmente quando vão ao Japão, ocasião em que os nipo-brasileiros se sentem sem nacionalidade. No Brasil, mesmo que queiram se tornar brasileiros completos, não são reconhecidos como tais, e no Japão também se sentem como estrangeiros. Os traços físicos condicionam a alteridade em relação aos não nipo-brasileiros. (SUDA; SOUZA, 2006, p.76)

O que se discute aqui é o fato de que os descendentes de japoneses, independente do grau de descendência, e até mesmo os mestiços, são tratados como japoneses aqui no Brasil. É comum ouvir: “Na minha sala de aula tem muitos japoneses.” ou “Aquela japonesa trabalha com você?”. E quando “esses japoneses” vão para o Japão o que se escuta sobre a mesma pessoa é: “ Entrou um brasileiro na minha escola.” ou “Na minha fábrica contrataram mais uma brasileira”.

O mesmo ocorre com essas crianças que possivelmente sofreram preconceitos nas escolas japonesas por serem brasileiras e agora que vivem no Brasil são conhecidos como os “japinhas” da escola.

Bianca pensava que era uma japonesa, e hoje está em busca de uma identidade. Esta afirmação está baseada em seu comportamento durante os meses em que estive na escola coletando os dados.

Enquanto narrava sua história, sua voz e sua expressão foram se alterando e seus olhos se encheram de lágrima, foi notável o sofrimento que algumas lembranças lhe traziam. Após nossa primeira conversa, onde contou sua história, ao perceber que precisaria voltar para a sala de aula, ela juntou as mãos e abaixou a cabeça, fazendo reverência. Esse gesto demonstrou que ela se identificou comigo, como se houvesse entre nós uma cumplicidade (a mesma que senti entre as professoras), e se repetia todas as vezes que nos encontrávamos no contexto da escola, disputando minha atenção com outras crianças.

Sempre queria ficar sentada ao meu lado contando histórias mirabolantes: um dia mostrou um colar com um pingente luminoso (destes que atualmente são muito usados como adereços em festas, nos bailes) e disse que era um presente que a irmã havia trazido da China, que era um “amuleto sagrado” muito raro. Perguntei o que a irmã dela tinha ido fazer na China e ela gaguejou um pouco ao afirmar que a irmã era chinesa! “Ela nasceu na China, depois que a minha mãe foi para o Japão e eu nasci lá.” Outro dia chegou contando que um amigo havia sido expulso do Japão pelo imperador por ter “infringido leis”.

Em outra situação, ela passou correndo ao meu lado, brincando com um aviãozinho de papel, me deu um beijo e sumiu. Depois voltou e me deu o aviãozinho de presente.

Suas histórias e seu comportamento demonstraram um forte vínculo com os princípios e a cultura japonesa. O respeito, a identificação com alguém que partilhava com ela das mesmas origens, de experiências semelhantes por ter vivido algum tempo no Japão.

Quanto ao processo de adaptação dos imigrantes japoneses à sociedade brasileira, alguns estudiosos afirmam que uma possível dificuldade deve-se à língua, aos hábitos e costumes bem diferenciados, assim como por razões de eugenia. Desse modo, a rejeição pelo povo japonês não facilitou sua adaptação, aumentando as comunidades nipônicas isoladas e fechadas, reforçando cada vez mais o estereótipo japonês.

(...) Com o advento da Segunda Guerra Mundial, mais restrições foram sendo feitas aos imigrantes e seus descendentes, como a proibição ao uso da língua e o fechamento de várias escolas.(...) Todos esses conflitos, e períodos de transformação na nova sociedade, modificam as formas de pensar e de agir dos indivíduos, influenciando na dinâmica das identidades culturais e étnicas dos descendentes desses imigrantes. (ZAGONEL; CARVALHO, 2006, p. 27)

Diante das dificuldades enfrentadas ao iniciar a vida em um país tão diferente:

Para afirmarem a identidade étnica e cultural, procuram meios de se relacionar e se integrar com seus pares. Muitas vezes, reúnem-se em associações e clubes culturais. Isso mostra a necessidade de estarem juntos, dividindo ideais comuns, princípios básicos e compartilharem costumes semelhantes. As comunidades e associações nipônicas têm uma história ao longo dos anos de imigração e pós-imigração. Mesmo com a proibição do uso da língua japonesa e da manutenção desses núcleos, os japoneses e seus descendentes conseguiram cultivar seus ideais e preocupações, sempre em comunidade. Segundo Cardoso (1973), essas associações ajudaram no sentido de possibilitar novos aprendizados através das reuniões de grupos vivendo as mesmas dificuldades. No período de guerra e pós-guerra, o propósito das associações, de acordo com Cardoso (1973, p. 336) foi “o de criar condições para ascensão social do nissei, isto é, fornecendo-lhe comportamentos e atitudes que lhe permitam conseguir o êxito esperado pela família.” Ainda, hoje, criam-se e mantêm-se associações e clubes, não só para descendentes de japoneses, mas aberto a todos (ZAGONEL; CARVALHO, 2006, p.27; 28)

Este modelo de organização vivenciada pelos descendentes de japoneses nos remete a Goffman:

(...) dentro da cidade, existem comunidades residenciais desenvolvidas, étnicas, raciais ou religiosas, com uma alta concentração de pessoas tribalmente estigmatizadas e (diferentemente de muitas outras formações de grupos entre os estigmatizados) tendo a família, e não o indivíduo, como unidade básica de organização. (GOFFMAN, 1982, p.32)

A identidade pessoal de acordo com Goffman:

Está relacionada com a pressuposição de que ele pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que torna, então, a substância pegajosa a qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade. (...) (GOFFMAN, 1982, p.67).

A discussão desenvolvida por Goffman acima referida nos remete concomitantemente para as questões relacionadas à estigmatização, que podem se desdobrar dos processos identitários. Omote (2004, p.287), localizando a questão do estigma no âmbito da problemática da inclusão, afirma que o “estigma é parte

integrante da inclusão, e este é o grande dilema a ser enfrentado pelas sociedades humanas que precisam combater as desigualdades.”.

Ele faz uma análise do termo estigma e fala sobre os estereótipos:

A marca social que representa hoje o estigma não é visível, mas a manipulação que se faz do estigma e o tratamento especializado dispensado ao estigmatizado podem aumentar a visibilidade da condição especial desse indivíduo. Os procedimentos de identificação e atribuição de rótulos específicos, a prescrição categorial de serviços especializados e as relações sociais com os usuários desses serviços podem ser administrados de modo a aumentar a visibilidade da condição especial deles. Os símbolos de estigma (GOFFMAN, 1963) podem ser amplamente empregados para sinalizar à coletividade em geral que aquelas pessoas são socialmente marcadas. A ilusão de homogeneidade intracategorial e heterogeneidade intercategorial, e o conseqüente tratamento indiferenciado e distintivo dos membros de uma mesma categoria contribuem para aumentar a visibilidade da mácula social. O circuito se completa, na extensão em que se criam estereótipos, verdadeiras caricaturas que põem em evidência os traços presumidamente comuns a todas as pessoas colocadas em uma mesma categoria destacando-os como marcas distintivas dessas pessoas. (OMOTE, 2004, p.295).

O artigo de Suda e Souza traz o relato de entrevistas que descrevem situações de exclusão de jovens descendentes de japoneses na escola por serem considerados muito dedicados ao estudo.

Uma das entrevistadas afirma que no Brasil não se valoriza quem gosta de estudar, como acontece no Japão, e que era rejeitada pelos colegas que estavam “preocupados em namorar”, sendo, muitas vezes, motivo de risada; outra relata a cobrança que havia por parte de alunos para que tirasse as melhores notas porque era “japonesa” e como a excluía, deixando a sozinha na escola; e ainda outra entrevistada era taxada de “velha” por se comportar de uma forma mais recatada quando “tinha que parecer gostosa”, afirmando que os japoneses procuram não parecer vulgares, mas sempre inteligentes e interessantes. Verificamos, portanto, que pode ocorrer prejuízo nos relacionamentos interpessoais. (...) Alguns entrevistados percebem um ciúme (significa “inveja” pelo contexto utilizado pelos participantes) que os brasileiros teriam dos japoneses, pois os considerariam mais bem sucedidos e por isso estariam “tomando espaço”. Argumento que justifica também a pichação no muro da USP, dizendo que para entrar no vestibular basta matar um japonês. Fica claro que existe a percepção de incômodo dos brasileiros, opinião também dividida com Camacho (1993). Alguns consideram uma forma de elogio, mas pode haver outras interpretações, por exemplo, quando Hilton (2004) deixa claro que, em um processo de

comparação social, existe a tendência a colocar em patamar inferior – ou excluir de alguma outra maneira – aquele que ameaça a autoestima de alguém, estereotipando-o. Neste caso, predominaria o estereótipo do japonês bitolado em estudo ou que é muito estressado porque trabalha e estuda demais. O que se verifica é que, dependendo do contexto, características inicialmente tidas como positivas atribuídas aos japoneses podem se transformar em negativas, funcionando como mecanismo de discriminação e exclusão social. Como bem demonstra Tajfel (1983), o preconceito pode ser uma forma de defesa contra aqueles que se apresentam como ameaça ao nosso modo de vida e à nossa posição social. (SUDA; SOUZA, 2006, p.78)

Estas considerações apresentam o estereótipo atribuído aos descendentes de japoneses, que são direcionadas inclusive em relação às crianças deste grupo e independente da faixa etária podemos afirmar essa identidade nipo-brasileira não é vivida sem crises, visto que é uma identidade não reconhecida pelos brasileiros.

A denominação “japonês” revela a identidade atribuída a qualquer descendente, e a ela estão associadas várias exigências: quando seguem à risca o estereótipo do japonês, surgem críticas por serem “muito japoneses”, sugerindo que sejam mais flexíveis em sua conduta; quando procuram se pautar pelas regras culturais e de comportamento dos brasileiros, são pressionados a serem “mais japoneses”. (SUDA; SOUZA, 2006, p.79)

Esta questão pode ser notada na fala das professoras com quem conversei sobre as crianças de kasseguis, quando afirmam que “por se tratarem de crianças quietas”, talvez não consigam detectar algum tipo de dificuldade. Para elas as crianças consideradas problemáticas são as barulhentas, que incomodam a professora e a sala de aula e que precisam ser repreendidos a todo o momento. Talvez se alguns destes alunos fugissem à regra, este seria motivo de estranhamento. Na verdade o que se espera destas crianças é que sejam iguais ao Fabiano: quieto, comportado, inteligente, intelectual.

A partir de expectativas como estas, algumas pesquisas como a de Suda e Souza, identificam também indícios de discriminação e percepção de preconceito, com prejuízo para as relações cotidianas, conforme relatam algumas histórias, como consequência do estereótipo associado aos japoneses.

Há um sentimento de exclusão nos ambientes em que supostamente todos os japoneses se destacam (escola, trabalho) e, em situações de competição, há a utilização de estereótipos para identificar e excluir os japoneses. Os traços faciais são fundamentais na determinação da identidade social do grupo, assim como afirmado por Oliveira (1998). A identificação como japonês, feita pelos brasileiros a partir dos traços faciais, determina comportamentos que são esperados e leva os nipo-brasileiros a tentar manter determinadas características atribuídas aos japoneses, como, por exemplo, a fama de inteligentes e dedicados aos estudos e a fama de “certinhos”, mesmo para aqueles que são mais identificados como brasileiros. (SUDA; SOUZA p.79; 80)

Como sugere Woodward, a partir das proposições de Bourdieu:

Os indivíduos vivem no interior de um grande número de diferentes instituições, que constituem aquilo que Pierre Bourdieu chama de “campos sociais”, tais como as famílias, os grupos de colegas, as instituições educacionais, os grupos de trabalho ou partidos políticos. Nós participamos dessas instituições ou “campos sociais”, exercendo graus variados de escolha e autonomia, mas cada um deles tem um contexto material e, na verdade, um espaço e um lugar, bem como um conjunto de recursos simbólicos. (...) Diferentes contextos sociais fazem com que nos envolvamos em diferentes significados sociais. Consideremos as diferentes “identidades” envolvidas em diferentes ocasiões, tais como participar de uma entrevista de emprego ou de uma reunião de pais na escola, ir a uma festa ou a um jogo de futebol, ou ir a um centro comercial. Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos. (WOODWARD, 2000, p.30)

Podemos estabelecer então uma relação com a discussão que Goffman apresenta ao tratar de estigma e identidade social:

A sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem as categorias de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontradas. (GOFFMAN, 1982, p.11)

Desta forma, baseando-nos nestas preconcepções são geradas expectativas normativas e automaticamente acabamos exigindo de outras pessoas que elas sejam aquilo que “elas deveriam ser”.

Assim, as exigências que fazemos poderiam ser mais adequadamente denominadas de demandas feitas “efetivamente”, e o caráter que imputamos ao indivíduo poderia ser encarado mais como uma imputação feita por um retrospecto em potencial – uma caracterização “efetiva”, uma identidade social virtual. A categoria e os atributos que ele, na realidade, possa possuir, serão chamados de sua identidade real. (...) Observe-se também, que nem todos os atributos indesejáveis estão em questão, mas somente os que são incongruentes com o estereótipo que criamos para um determinado tipo de indivíduo. (GOFFMAN, 1982, p.12; 13)

Goffman menciona três tipos de estigma nitidamente diferente: O primeiro inclui as deformidades físicas; o segundo culpas de caráter individual e o terceiro que se faz importante para a compreensão das nossas reflexões inclui os “estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família.” (Goffman, 1982.p.14). Agora passemos do normal à pessoa em relação à qual ele é normal.

(...) A questão do estigma não surge aqui, mas só onde há alguma expectativa de todos os lados, de que aqueles que se encontram numa certa categoria não deveriam apenas apoiar uma norma, mas também cumpri-la. (GOFFMAN, 1982, p.16)

Zagonel e Carvalho em seu artigo que aborda a Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR traz à tona a discussão sobre o estereótipo construído pela sociedade, a partir do sucesso que eles obtêm ao ingressarem no ensino superior, tendo que enfrentar o tão disputado vestibular:

Os “japoneses”, apesar de serem um núcleo pequeno, mostram-se aparentemente bem sucedidos na escola, não significando que sejam melhores que outros grupos, mas há no senso comum, a ideia de que apresentam um bom desempenho acadêmico. (ZAGONEL; CARVALHO, 2006, p. 21)

Segundo as autoras:

Algumas características da cultura japonesa são evidentes aos *gai-jin*, como chamados todos os não descendentes. A disciplina é um aspecto imprescindível na vida dos japoneses, sendo observada em suas atividades. Disciplina aqui não deve ser confundida com obediência, mas disciplina no sentido de persistência e esforço na

conquista de objetivos. Ela é desenvolvida entre os japoneses no âmbito familiar e escolar. (...) A maioria dos rituais e atividades japonesas exige força de vontade e um empenho tal para que seja executada na mais perfeita ordem. A hierarquia é outro ponto básico da cultura japonesa e funciona como um regulador na vida das pessoas. (...) A hierarquia estabelecida entre os japoneses vai além do respeito que se tem em outras culturas pelos mais velhos. Ela compromete responsabilidades e obrigações desde pequenos. (ZAGONEL; CARVALHO, 2006, p. 24)

É por isso que as crianças descendentes carregam consigo traços desta personalidade “japonesa”, pois desde pequenos se sentem responsáveis em preservar as características impostas e esperadas pela sociedade, desenvolvendo assim sua identidade real, o que ela realmente é e a identidade virtual, o que gostaria de ser. E nesta lógica:

A rigidez na educação familiar e escolar vai se refletir, mais tarde, no empenho no trabalho. Há uma dedicação extremada pelo profissional, pois é a forma de se dedicarem também em prol da sociedade. (ZAGONEL; CARVALHO, 2006, p. 25)

Entre as crianças ligadas ao movimento de kassegi presentes na escola, a Paula que se enquadra neste grupo, não era identificada como tal. Todos desconheciam o fato dela ser criada pela avó, enquanto seus pais vivem e trabalham no Japão.

Uma professora nos apresentou, pois considerou importante para minha pesquisa a o fato de Paula ser portadora de uma necessidade especial sensorial.

Estava sentada em um dos cantos do pátio, observando as crianças que se acomodavam no refeitório para comer e esta professora me abordou: “Oi! Olha... Esta é a Paula Ela está aprendendo braille, não é Paula? Conta para professora que você também está indo na outra escola!” – Deixou a menina comigo e saiu.

Percebi que ela não é cega, pois usa óculos de grau bem elevado, e espremia os olhos ao me olhar. Mesmo sendo muito tímida ela contou que estuda ali desde a primeira série, mas que agora também vai duas vezes por semana no Ilitic, onde está aprendendo braille, pois ela enxerga tudo meio embaçado. Perguntei

quem a leva para as aulas e ela respondeu que é a avó e enfatizou “avó-mãe por que é ela quem me cria”. Perguntei pelos pais e ela contou que estão no Japão há muito tempo, mas que “vão voltar no dia das crianças e vão trazer um vestido, uma coroa e uma varinha de princesa”. Perguntei se eles ligam sempre e ela disse que às vezes e contou emocionada que outro dia conseguiu vê-los pela internet e que chorou de saudades.

Uma menina se aproximou e sentou-se ao nosso lado e foi entrando na conversa, percebi que se tratava da Ana, uma a menina que as professoras haviam mencionado no dia anterior, e que tem uma deficiência intelectual. Ela já chegou sorrindo e a Paula foi logo apresentando: “Essa é a Ana.”

De acordo com a descrição das professoras eu havia imaginado que a menina fosse mais atrasada e que os traços de deficiência fossem mais notáveis, se ela não se aproximasse da gente e se não conversasse não a identificaria facilmente. Perguntei se eram amigas e a Paula respondeu: “Que amiga? Aqui eu não tenho nenhum amigo! É colega de escola!” Senti certa amargura nesta resposta, e a outra riu.

As meninas acabaram de comer e se despediram. Juntaram-se às outras crianças que brincavam e corriam na quadra, mas se separaram e ficaram andando aleatoriamente como se estivessem procurando alguém.

A relação das duas me chamou a atenção, percebi que mesmo não considerando a outra amiga, Paula encontra nela seu par e vice e versa. Além de estudarem na mesma sala, certamente vivenciam os mesmos sentimentos de exclusão por parte de outras crianças. Pude observar durante o tempo em que estive na escola, que conscientemente ou não, as duas sempre estão juntas: na hora do lanche, nas aulas de educação física, nas oficinas de circo... Quase nunca se falam, mas ficam uma ao lado da outra.

A professora de Educação Física percebendo que as meninas haviam saído dali se reaproximou e perguntou: “Você conversou com a Paula? Ela é uma graça, não é? Coitada! Ela tem um problema sério de visão e já está se preparando para ficar cega.”

Quando perguntei sobre o diagnóstico, ela não soube responder, mas se demonstrou indignada e comentou que “não sabia o que era pior... Nascer cega ou perder a visão”. Ao saber que os pais da menina vivem no Japão, ficou mais preocupada: “Nossa! Ela assim e os pais lá do outro lado do mundo! Quando voltarem pode ser que ela já esteja cega! Coitada! Eu não sabia disso!”. Não sabia nem que era descendente, pois a menina não apresenta nenhum traço de japonês.

Realmente se trata de uma situação muito delicada, pois envolve muitas questões. Paula além de ser uma criança com necessidade especial sensorial, que vem se agravando, vive um conflito familiar que se enquadra num dos fatores comuns que surgiu com o movimento de kassegui, e que Nakagawa expõe da seguinte forma:

(...) a mudança nos arranjos familiares: se antes viviam em famílias nucleares, hoje estão vivendo também, com outros parentes como tios e avós. Para a criança, mostrou-se ser complicado ter o sentimento de pertencimento nesses novos rearranjos e ter claro qual o seu papel nessa nova família, principalmente se, esses outros membros passavam a ideia de que as crianças eram “estorvos”. Muitas apresentavam um profundo sentimento de inadequação, de não pertencimento, de desvalia e não merecimento de atenção e cuidado. (...) Surgiram muitos casos de abandono, maus tratos, negligência em vários aspectos, principalmente se considerarmos não apenas o suprimento das necessidades básicas, biológicas mas também os afetivos emocionais (“carecimentos” termo usado por Agnes Heller)(NAKAGAWA, 2008, p.4)

De acordo com a psicóloga, numa pesquisa realizada sobre o tema, o resultado aponta que:

Algumas crianças reagem à essa situação com rebeldia, agressividade, mas a maioria, com retraimento e passividade. Algumas delas, não davam “trabalho” a ninguém, não eram motivos de queixa nem dos professores nem dos parentes; seu comportamento não chamava a atenção de maneira tão visível a ponto de preocupar as pessoas que as cuidavam. Soifer, afirma que com a separação dos pais, as crianças se retraem, “pois os pais antes idealizados são vistos agora como incapazes de lhes dar a devida proteção”; pois para a autora, uma das funções da família além da socialização é a de oferecer proteção; e faz um alerta expondo que: “Uma criança retraída, dócil em casa e no colégio, poderá muitas vezes deixar de receber a ajuda de que necessita (...) excesso de obediência é sinal de alarme” . (NAKAGAWA, 2008, p.4)

Paula poderia se enquadrar entre estas crianças, afinal aparenta ser uma menina retraída e dócil; entretanto seria incoerente fazer um diagnóstico prematuro a respeito desta situação, aliás, esse aspecto é mascarado pela sua outra diversidade, a que é explícita e certamente muito mais preocupante: o problema de visão.

Observando-a pude notar que em vários momentos anda sozinha pela escola, mas também participa de algumas brincadeiras e interage bem. Durante os intervalos procura ficar sempre perto de alguma professora.

Depois que nos conhecemos, ela sempre se aproximava espontaneamente, cumprimentava, às vezes dava até um beijinho tímido e se sentava ao meu lado esperando que eu iniciasse a conversa. Outras vezes passava sem mesmo olhar, e percebi que nestas ocasiões ela não tinha me visto. Talvez isto justifique o fato de ela não ter tantos amigos, as crianças podem não compreender sua situação e por não perceber que ela não enxergou direito, por isso deixou de cumprimentar, podem achá-la metida, arrogante ou esquisita por cada dia se comportar de uma maneira.

Numa outra ocasião, estavam pulando corda na hora do recreio, (esta atividade é muito comum nas horas do intervalo, sempre monitorada por um adulto, professores ou estagiarias, a fim de manter a organização, segundo uma funcionária, realizando este tipo de brincadeiras diminui a correria no pátio; até mesmo porque, muitas vezes algumas atividades acontecem simultaneamente nestes horários, já que a quadra é o único espaço disponível para a realização de Educação Física, oficina de circo e esporte) Neste dia, Ana e Paula brincavam normalmente com as outras crianças, diferentemente do que a professora havia afirmado em uma de nossas conversas. Ela disse que as duas eram excluídas por suas limitações.

Neste contexto podemos sugerir que:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendente, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2000, p.76)

Cada uma das histórias aqui relatadas e as proposições dos autores mencionados nos ajudam a refletir sobre como se dá a formação da identidade e o quanto esta identidade é intrinsecamente ligada à cultura. Através destes exemplos podemos perceber e reforçar a importância da vivência na construção do conhecimento e no estabelecimento de relações sociais e culturais e sua influência na construção da identidade.

5. CONCLUSÃO

Diante de todas as reflexões apresentadas ao longo deste trabalho, considerando o objetivo de perceber através da observação participante, como algumas destas crianças brasileiras que viveram no Japão, ao retornar para o Brasil, vivenciam o cotidiano de uma escola pública, podemos afirmar de acordo com Silva que a questão da identidade, da diferença e do outro:

(...) é um problema social ao mesmo tempo em que é um problema pedagógico curricular. É um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro, com o estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas porque as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2000, p.97)

Levando em consideração as transformações que a instituição vem sofrendo ultimamente, como a junção de duas escolas, a implantação do horário integral, do ensino fundamental de nove anos, afirmar que o exercício da diversidade neste contexto é decorrente da própria história da escola; daria conta de explicar a suposta facilidade em lidar com as diferenças apresentadas em seu cotidiano, principalmente pelas professoras que vivenciaram todo esse movimento.

Cabe lembrar que a escola onde realizamos esta pesquisa é uma escola pública, e enquanto tal acolhe as diferenças (ou pelo menos deveria). Na perspectiva de Fischmann:

A escola lida com a identidade individual de cada aluno, com a sua própria identidade coletiva, mais a identidade que publicamente lhe é atribuída como parte do coletivo “escola pública” (FISCHMANN, 1999, p.96).

Entretanto, a fala, as ações e o comportamento de algumas professoras em sua prática pedagógica, apresentam, mesmo num momento de grande incidência de discussões sobre inclusão escolar, traços de juízos provisórios e ultra generalizações cristalizados em preconceitos e estereótipos baseados em conhecimentos empíricos, o que leva os profissionais que ali trabalham a homogeneizarem os encaminhamentos frente à diversidade, minimizando a potencialidade da mesma para as práticas pedagógicas.

Analisando as ações e representações dos atores que protagonizam a expressão da diversidade através das histórias que foram apresentadas, foi possível confirmar o fato de que a escola é um espaço onde se é possível aprender a resolver conflitos e a conviver com a diferença buscando superar os preconceitos, ainda que este processo aconteça de forma lenta, passando por avanços e retrocessos.

A formação docente muitas vezes é marcada por uma inculcação de preconceitos que, segundo Trindade (1999) “certamente corroboram para a produção de maiorias invisíveis e silenciadas, e isto é tão forte que nem percebemos. Existem situações mais críticas, mais impactantes e outras mais sutis” (p.9). A tendência é valorizar as diferenças que se dão de forma explícita, e é comum que qualidades ou dificuldades sejam invisibilizados no cotidiano escolar, ou seja, muitas vezes segundo Trindade (1999):

(...) a gente olha, mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe, mas não sente, a gente sente, mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade. (TRINDADE, 1999, p.9)

Assim respondemos o primeiro questionamento elencado entre os objetivos de nossa pesquisa: Como as crianças que nasceram em outros países são vistas pela escola?

Podemos observar que sob o ponto de vista da escola, elas só são apontadas como diferentes pelo fato de terem uma certidão de nascimento emitida em outro país. Não existe uma preocupação com relação às possíveis dificuldades enfrentadas por essas crianças em sua reinserção social e cultural.

As dificuldades que apresentam com relação à língua portuguesa/vocabulário passam despercebidas pela escola, por se tratarem de crianças muito tímidas e disciplinadas ou até mesmo por se destacarem em outras atividades, como em matemática, por exemplo. Suas dificuldades acabam sendo invisibilizadas.

As únicas professoras que demonstraram um pouco de preocupação com as possíveis dificuldades que estas crianças poderão enfrentar, são as professoras que estabelecem uma relação com o movimento de kassegui e conhecem ou vivenciaram histórias que envolvem problemas relacionados à educação destas crianças, entretanto afirmam que não existe um trabalho específico voltado a estas crianças, nem nesta escola, nem nas outras onde também atuam em outro turno, também na rede pública, embora acreditem que seja muito importante, pois de acordo com a fala de uma delas: “por se tratarem de crianças ‘quietas’, talvez não consigamos detectar algum tipo de dificuldade. As crianças consideradas problemáticas são as barulhentas, que incomodam a professora e a sala de aula, que vivem na diretoria.”.

Observando as ações dos professores e analisando algumas de suas falas, podemos destacar que há uma forte tendência em proteger os alunos considerados “diferentes” na tentativa de promover a inclusão dos mesmos no cotidiano escolar. Todas as crianças que tiveram suas histórias relatadas ou não, ao longo desta pesquisa foram consideradas em algum momento, por algum professor como “coitado (a)”. Esta é na verdade a estratégia adotada pela escola perante a diversidade.

Algumas atitudes demonstraram o estabelecimento de um envolvimento afetivo entre o professor e algum (s) destes alunos. Estas relações demonstram que a diversidade existente entre os alunos é reconhecida, afinal, não há como ignorá-la. Mas não basta reconhecer a diversidade, este assunto merece um entendimento mais profundo sobre o tema. Diante da democratização do ensino, não basta garantir uma escola para todos, é preciso garantir uma educação de

qualidade, oferecendo aos alunos condições de crescerem e se desenvolverem de acordo com suas possibilidades.

E as crianças? Como interagem com seus pares, professores, funcionários da escola?

As crianças por sua vez, pelo que pude observar, se identificam e estão sempre juntas, principalmente os meninos. Percebi certa cumplicidade entre eles e inclusive deles para comigo, depois que ficaram sabendo que eu também morei no Japão. A mesma cumplicidade que senti entre as professoras que estabelecem vínculo com descendentes.

Durante os intervalos percorriam o pátio tranquilamente, não corriam, não gritavam. A fala das professoras também aponta este comportamento durante as aulas. Tive a impressão de que incorporaram as expectativas de se manterem quietas, comportarem-se de maneira disciplinada. Outra hipótese me ocorre, a estratégia de defesa... Será que eles não queriam se manter no anonimato? Uma forma de se protegerem?

Vale lembrar aqui que a vivência na escola, por parte dos estudantes que vieram do Japão, coloca em movimento questões identitárias e que, tal processo, sempre demanda certo enfrentamento com o outro. A ideia de autoproteção fica evidente uma vez que o grupo, ao incorporar as expectativas que lhe são atribuídas, acaba por não destacar-se, por rotinizar-se no olhar e para o outro.

E finalmente. O que esperar da escola?

De um modo geral, podemos dizer que a escola, especialmente a que observamos, vive a diversidade, uma vez que atende uma população bastante heterogênea. Destacamos aqui que, especialmente nos últimos anos, a temática da diversidade dialoga com a temática da inclusão e a escola, principalmente a pública, talvez seja o espaço onde este diálogo efetivamente aconteça e, por isso, vale a pena investirmos nesse espaço social.

Neste contexto, com todas as dificuldades que a escola observada vivencia, pudemos vislumbrar que a diversidade ali é reconhecida e tenta-se ampliar a compreensão sobre tal fenômeno.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (org.) et al. **A Invenção da escola a cada dia**. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica)

ARAÚJO, Mairce da Silva and Pérez, Carmen Lúcia Vidal **Um jogo de luz e de sombras: lógicas de ação no cotidiano escolar**. *Rev. Bras. Educ.*, Dez 2006, vol.11, nº33, p.461-469. ISSN 1413-2478

BLANCO, Rosa. **A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo**. Desenvolvimento psicológico e educação/organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesús Palacios; trad. Fátima Murad – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOTTON, Fernando Bagiotto. **CARA OU COROA? Um jogo entre a teoria das ações de Certeau e a das masculinidades de Connell**. . *Revista História em Reflexão*: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional** – Lei n.9.394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, RESOLUÇÃO CNE/CP n. 1. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. MEC. **Documento-Base**. Conferência Nacional da Educação Básica. Brasília, DF, 2008.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**, v. 1. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

DAYRELL, Juarez (Org.) **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DURAN, Marília Claret Geraes. **Uma leitura do cotidiano escolar com Michel de Certeau**. In: *International Studies on Law and Education* 12 set-dez2012. CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto.

EZPELETA, Justa, ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez, 1986.

FISCHMANN, Roseli. **Identidade, identidades – Indivíduo, escola: Passividade, ruptura, construção**. In: Azoilda Loretto da Trindade, Rafael dos Santos (org.). *Multiculturalismos: Mil e uma faces da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GALIMBERTTI, Percy. **O caminho que o dekassegui sonhou(dekassegui no yumê): cultura e subjetividade no movimento dekassegui**. São Paulo: EDUC/FAPESP: Londrina: ED. UEL,2002.

GARCIA, Alexandra. **Em busca das escolas na escola: por uma epistemologia das "balas sem papel"**. *Educ. Soc.*, Abr. 2007, vol.28, nº98, p.129-147. ISSN 0101-7330

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1982.

HELLER, A. **A estrutura da vida cotidiana**. In: O cotidiano e a história. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KADLUBITSKI, Lúcia, JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. **Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-194, jan./abr. 2009
Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>.

KAWAMURA, Lili. Brasileiros no Japão: Direitos e Cidadania in: HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Org.). **Cem anos da Imigração Japonesa: História, memória e arte**. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

LACERDA, Mitsi Pinheiro de. **A privacidade da miniatura: uma pesquisa em cotidiano escolar**. *Educ. rev.*, 2010, nº36, p.233-244. ISSN 0104-4060

LAPASSADE, Georges. A observação participante. In: **As microsociologias**. Tradução de Lucie Didio – Brasília:Liber Livro editora, 2005.

MARTINS, João Batista. A escola pública como espaço sócio- cultural. **Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão- CESUC**. Ano VII nº 13, 2º Semestre/ 2005.

MARTINS, João Batista. **Psicologia e Educação - Tecendo caminhos**. São Carlos: Rima, 2002.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, set.-dez. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em 28 fev. 2009.

NAKAGAWA, Kyoko Yanagida. **Crianças e adolescentes envolvidos no movimento Dekassegui**. In: Anais do Simpósio Internacional sobre dekassegui. Londrina. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. *Educ. Soc.*, Abr. 2007, vol.28, nº98, p.47-72. ISSN 0101-7330

OLIVEIRA, Inês Barbosa de and Alves, Nilda **A pesquisa e a criação de conhecimentos na pós-graduação em educação no Brasil: conversas com Maria Célia Moraes e Acácia Kuenzer**. *Educ. Soc.*, Ago. 2006, vol.27, no.95, p.577-599. ISSN 0101-7330

OMOTE, Sadao. **Estigma no tempo da Inclusão**. In: Revista Brasileira de Educação Especial. Marília. Set. Dez. 2004.v.10. n.3.p.287 -308.

POLONIA, Ana da Costa; SENNA, Sylvia Regina C. M. A ciência do desenvolvimento humano e suas interfaces com a educação. In: M. A. Dessen & A. L. Costa Junior (Org.) **A ciência do desenvolvimento humano**. Porto Alegre. Artmed. 2005.

SASAKI, Elisa Massae. **“O jogo da diferença: a experiência identitária no movimento *dekassegui*”**. 1998. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Unicamp – Campinas.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença. A perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SUDA Joyce Rumi; Lídio de Souza. **Identidade social em movimento: a comunidade japonesa na grande Vitória (ES)** In: Psicologia & Sociedade; 18 (2): 72-80; mai./ago. 2006

TOBACE, Ewerthon. **Crise força retorno de 54 mil brasileiros do Japão**. Disponível em <http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2009/08/090828_dekasseguis_ewerthon_rw.shtml>. Acesso em 07 out. 2010.

TOKAIRIN, Cristiane de Oliveira. **A educação das crianças de kasseguis**. Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia, UEL. Londrina, 2010.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar**. In: Azoilda Loretto da Trindade, Rafael dos Santos (orgs.). Multiculturalismos: Mil e uma faces da escola. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Formação social da mente**. Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. **Revista de Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p.681 – 701, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **Sobre o Plurilinguismo na Idade Infantil**. In: Obras Escogidas – III: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1928-1931/1995-2000, p.341 - 348.

ZAGONEL, Rosa Maria; CARVALHO, Marília Gomes de. **Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR**. Tuiuti – Ciência e Cultura, n.38. p.19-42. Curitiba, 2006.