



UFAM
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Cristina Rosoga Sambuichi

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LETRAS-
JAPONÊS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS/NACIONAIS NO
CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO
COMPARADO BRASIL/ROMÊNIA COM FOCO NA ATUAÇÃO DE AGÊNCIAS
COM VÍNCULO GOVERNAMENTAL JAPONESAS**

Manaus
2023

CRISTINA ROLOGA SAMBUICHI

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LETRAS-
JAPONÊS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS/NACIONAIS NO
CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO
COMPARADO BRASIL/ROMÊNIA COM FOCO NA ATUAÇÃO DE AGÊNCIAS
COM VÍNCULO GOVERNAMENTAL JAPONESAS**

Relatório de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas como cumprimento ao requisito de qualificação para a obtenção ao título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 2 – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional.

Orientadora: Prof^a. Dr^a.: Selma Suely Baçal de Oliveira

**Manaus
2023**

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

R822p Rosoga, Cristina Sambuichi
A política de formação de professores na área de letras-japones em universidades públicas federais/nacionais no contexto da internacionalização universitária : Um estudo comparado Brasil/Romênia com foco na atuação de agências com vínculo governamental japonesas / Cristina Sambuichi Rosoga . 2023 286 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Selma Suely Baçal de Oliveira
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Licenciaturas públicas. 2. Letras-japones. 3. Agências governamentais. 4. Brasil. 5. Romênia. I. Oliveira, Selma Suely Baçal de. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

Agradecimentos

A Deus, que esteve ao meu lado e me guiou em todos os momentos na minha vida. A minha mãe, Valentina Rosoga, que confiou em mim e no meu sonho de estudar japonês desafiando circunstâncias que faziam meu sonho parecer impossível, e que me ajudou o tempo todo. A meu marido, Ernesto Atsushi Sambuichi, que me apoiou com a ideia inicial deste projeto e com vários conselhos importantes durante os anos de doutoramento. A minha filha, Graciele Yuka, que deu um novo sentido a minha busca intelectual e me aproximou ainda mais da área de educação. A minha orientadora, profa. Selma Suely Baçal de Oliveira que abraçou minha ideia, e me ofereceu suporte moral durante os períodos quando estava com pouca confiança sobre a conclusão da pesquisa. A professora Fabiane Maia Garcia que me acolheu dentro do programa PPGE da UFAM e que me apoiou inúmeras vezes durante minha jornada de pesquisa. As professoras Arminda Rachel Botelho Mourão e Camila Ferreira da Silva pelas palavras encorajadoras e pela experiência de vida que compartilharam conosco, os alunos do programa. A minha colega de trabalho e amiga Rocio del Carmen Celis Lozano, que me recomendou o PPGE. Aos meus grandes amigos e amigas que encontrei no programa de pós-graduação, Fernanda Quintino Pinto de Aragão, Regina Marieta Teixeira Chagas, Maria Leogete Joca da Costa, Luciana de Lima Pereira, Rudervanha Aranha, e aos meus colegas de Letras da UFAM, Iranvith Cavalcante Scantbelruy e Cácio José Ferreira, que estiveram ao meu lado na escrita de artigos e com as/os quais compartilhei momentos de alegria, tristeza e desespero. As minhas colegas de graduação Steluta Maxim e Ioana Anastasiu-Banner que me forneceram informações valiosas e materiais sobre a Universidade de Bucareste e sobre o ensino de língua japonesa na Romênia. Aos professores dos cursos de japonês da Universidade Babes Bolyai e da Universidade de Bucareste que colaboraram com minha pesquisa e especialmente às professoras Rodica Frentiu, Emma Tamaianu-Morita e Ruxandra-Oana Raianu, que me forneceram informações de grande importância para meu projeto. Aos professores dos cursos de língua japonesa de UFPR, UFRJ, UFAM, UNB, que colaboraram com a pesquisa e responderam ao meu questionário, e especialmente aos docentes Kaoru Tanaka de Lira Ferreira (UnB), Rika Hagino, Sonia Ninomiya, Humberto Soares, Silvia Cavalcante, João Marcelo Amaral Reimão Monzani (UFRJ), Marcia Namekata e Luiz Maximiliano Gardenal Santini (UFPR), Linda Midori Tsuji Nishikido (UFAM), que me apoiaram com informações sobre os cursos de língua japonesa nas suas respectivas universidades. Ao Consulado Geral do Japão em Manaus e a Fundação Japão em São Paulo (FJSP), a sra. Sandra Terumi Matsunaga Kawabata, que contribuíram com informações e materiais sobre o ensino de língua japonesa e sobre o contexto diplomático que envolveu o desenvolvimento deste ensino. A FAPEAM e CAPES/CNPq que financiam o programa PPGE da UFAM.

LISTA DE SIGLAS

CEL – Centro de Estudo de Línguas de São Paulo
CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas de Paraná
CIL – Centro Interescolar de Línguas do DF
FEANBRA – Federação das Associações Nipo-Brasileiras do Centro-Oeste
FJ – Fundação Japão
FJSP – Fundação Japão em São Paulo
IES – Instituição de ensino superior
JASSO – Japan Student Services Organization
JETRO – Japan External Trade Organization
JICA – Agência de Cooperação Internacional do Japão
JLPT – Japanese Language Proficiency Test
MEC – Ministério da Educação do Brasil
MEXT – Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia do Japão
MOFA – Ministério das Relações Exteriores do Japão
PPC – Projeto Pedagógico do Curso
SUFRAMA – Superintendência da Zona Franca de Manaus
UBB – Universidade Babes Bolyai
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB – Universidade de Brasília
UNIBUC – Universidade de Bucareste
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Descrição do questionário

Tabela 2: Comparação entre os sistemas de ensino de língua japonesa no Brasil

Tabela 3: Comparação entre 4 países do Leste-Europeu e Brasil em número de empresas com capital japonês, valor de investimento e número de japoneses morando no país

Tabela 4: Bolsas de estudo do governo japonês e seu conteúdo (Ano fiscal 2019)

Tabela 5: Entidades consulares do Japão no Brasil

Tabela 6: Projetos e estudos realizados na Romênia em colaboração com JICA

Tabela 7: Financiamentos obtidos por docentes da UNIBUC.

Tabela 8: Divisão por sexo – Brasil.

Tabela 9: Ano de conclusão da primeira graduação dos docentes e tipo de vínculo institucional – Brasil

Tabela 10: Idade aproximativa dos docentes – Brasil

Tabela 11: Classificação dos docentes por ascendência japonesa – Brasil

Tabela 12: Docentes que mencionaram no currículo o JLPT – Brasil

Tabela 13: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso – Brasil

Tabela 14: Titulação mais alta obtida depois do ingresso como efetivo – Brasil

Tabela 15: Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) – Brasil

Tabela 16: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) – Brasil

Tabela 17: Área de especialização dos docentes efetivos no mestrado e no doutorado – Brasil

Tabela 18: Área de especialidade dos docentes com vínculos temporários – Brasil

Tabela 19: Número de graduações concluídas antes do ingresso como efetivo ou do último ingresso com vínculo temporário (referente ao período 2018-2022) – Brasil

Tabela 20: Especialidade das graduações concluídas antes do último ingresso como efetivo ou com vínculo temporário (referente ao período 2018-2022) – Brasil

Tabela 21: Docentes que receberam bolsa ou realizaram treinamento organizado por agências governamentais japonesas – Brasil

Tabela 22: Bolsas MEXT – número de docentes e vínculo empregatício – Brasil

Tabela 23: Bolsas MEXT – tipos – Brasil

Tabela 24: Bolsas Fundação Japão *in loco* – número de docentes – Brasil

Tabela 25: Período de realização dos cursos de aperfeiçoamento da Fundação Japão – Brasil

Tabela 26: Divisão dos programas da Fundação Japão por objetivo

Tabela 27: Bolsas Fundação Japão – tipos por carga horária – Brasil

Tabela 28: Cursos da Fundação Japão no Brasil

Tabela 29: Cursos da Fundação Japão no Brasil – número de docentes

Tabela 30: Bolsas JICA – número de docentes por universidade e vínculo empregatício – Brasil

Tabela 31: Bolsas JICA – Nome do programa e carga horária – Brasil

Tabela 32: Cursos financiados por governos de províncias japonesas – Brasil.

Tabela 33: Divisão por sexo – Romênia

Tabela 34: Ano de ingresso da primeira graduação dos docentes e tipo de vínculo empregatício – Romênia

Tabela 35: Idade aproximativa dos docentes – Romênia

Tabela 36: Classificação dos docentes por ascendência japonesa – Romênia.

Tabela 37: Número de experiências de trabalho com vínculo temporário – Romênia

Tabela 38: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso – Romênia

Tabela 39: Titulação mais alta obtida depois do ingresso como efetivo – Romênia

Tabela 40: Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) – Romênia

Tabela 41: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) – Romênia

Tabela 42: Área de especialização dos efetivos no mestrado e no doutorado – Romênia

Tabela 43: Área de especialidade dos docentes com vínculo temporário – Romênia

Tabela 44: Número de graduações concluídas antes do ingresso como efetivo/último ingresso como associado/contrato temporário (referente ao período 2018-2022) – Romênia

Tabela 45: Especialidade das graduações concluídas antes do ingresso como efetivo ou docente com vínculo temporário – Romênia

Tabela 47: Bolsas MEXT – número de docentes e vínculo empregatício – Romênia

Tabela 48: Bolsas MEXT – tipos – Romênia

Tabela 49: Bolsas Fundação Japão *in loco* – número de docentes – Romênia

Tabela 50: Período de realização dos cursos de aperfeiçoamento da Fundação Japão *in loco* – Romênia

Tabela 51: Bolsas Fundação Japão - tipos por carga horária – Romênia

Tabela 52: Cursos da Fundação Japão na Europa

Tabela 53: Bolsas fornecidas por outras agências de financiamento – Romênia.

Tabela 54: Progressão na carreira docente no ensino superior – Brasil e Romênia

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Empresas com capital japonês na Romênia (2001-2022)

Quadro 2: Localização das empresas com capital japonês que possuem filiais na Romênia.

Quadro 3: Nacionalidade dos docentes (incluindo os docentes com vínculos temporários) – Brasil

Quadro 4: Divisão por sexo (incluindo os docentes com vínculos temporários) - Brasil.

Quadro 5: Efetivos, substitutos e voluntários e a data de conclusão da primeira graduação – Brasil

Quadro 6 : Número de experiências de trabalho como substituto entre os efetivos – Brasil

Quadro 7: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso – Brasil

Quadro 8: Titulação obtida após ingresso como efetivo - Brasil.

Quadro 9 : Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) - Brasil.

Quadro 10: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) – Brasil

Quadro 11: Bolsas MEXT – tipos – Brasil

Quadro 12: Bolsas da Fundação Japão *in loco* por universidade – Brasil

Quadro 13: Bolsas da Fundação Japão *in loco* – vínculo empregatício – Brasil

Quadro 14: Questão 5 – Brasil

Quadro 15: Questão 11 – Brasil

Quadro 16. Questão 12 – Brasil

Quadro 17: Questão 15 – Brasil

Quadro 18: Questão 18 – Brasil

Quadro 19: Questão 20 – Brasil

Quadro 20: Questão 23 – Brasil

Quadro 21: Questão 21 – Brasil

Quadro 22: Questão 22 – Brasil

Quadro 23: Questão 1 – Romênia

Quadro 24. Questão 5 – Romênia

Quadro 25: Questão 6 – Romênia

Quadro 26: Questão 9 – Romênia

Quadro 27: Questão 3 – Romênia

Quadro 28: Questão 11 – Romênia

Quadro 29: Questão 12 – Romênia

Quadro 30: Questão 15 – Romênia

Quadro 31: Questão 16 – Romênia

Quadro 32: Questão 18 – Romênia

Quadro 33: Questão 21 – Romênia

Resumo

O presente trabalho objetivou analisar o modo de atuação de agências japonesas com vínculo governamental na política envolvendo a formação e atuação dos docentes das licenciaturas públicas de letras-japonês federais/nacionais no Brasil e na Romênia. Pesquisas anteriores, de Nye (2004) e Sá (2018), revelam esta atuação como um modo de aumentar o *soft power* do Japão. Seguiu-se o caminho da pesquisa comparada em Educação, com base em Bray (2000), ancorada na abordagem dialética (KOSIK, 1969; BENSON, 1977), e nos conceitos de produção e reprodução do campo científico de Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014). O *locus* da pesquisa é constituído por 4 Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil e 2 IES nacionais da Romênia– Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade de Bucareste (UNIBUC) e Universidade Babes Bolyai (UBB), com cursos regulares de língua japonesa e com possibilidade de formação como licenciado. A escolha dos cursos de gerenciamento federal e nacional mencionados acima foi feita para possibilitar a realização da pesquisa comparada Brasil/Romênia, excluindo assim as universidades de gerenciamento estadual brasileiras, que não possuem equivalente na Romênia. A coleta de dados foi realizada por meio de pesquisa documental, utilizando como fonte documentos oficiais dos cursos e currículos oficiais dos docentes, incluindo currículos LATTES, e por meio de pesquisa de campo, com um questionário misto com perguntas quantitativas e qualitativas (CRESWELL, 2012) em *Google Forms* aplicado aos docentes que atuam ou atuaram entre 2018 e 2022 nos cursos indicados acima. A análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) dos dados comprovou que a formação, tanto inicial quanto continuada, dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura analisados, recebe influência das seguintes agências com vínculo governamental japonesas: Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia -MEXT e Ministério das Relações Exteriores – MOFA, através das agências com vínculo governamental Fundação Japão e JICA. Na formação inicial destaca-se o uso de materiais didáticos produzidos com a participação das agências, obtidos pelos cursos de licenciatura em língua japonesa através de doações e recomendações das mesmas, bem como o recebimento de bolsas e cursos com intercâmbio para o Japão. Na formação continuada destacou-se o aperfeiçoamento profissional realizado por meio de cursos no Japão ou regionalmente. Também se observou, como parte da reprodução do campo científico dos estudos japoneses no âmbito universitário, que os profissionais de ensino nas licenciaturas de língua japonesa analisadas reproduzem a relação com as agências japonesas com vínculo governamental com os alunos, através da recomendação dos cursos e exames de proficiência organizados pelas agências japonesas com vínculo governamental. Notou-se, em ambos os países, a existência, no currículo da maioria dos docentes, de cursos oferecidos por MEXT e Fundação Japão, e foi observado o reconhecimento oficial, pelos cursos de licenciatura em língua japonesa, das atividades de formação e da prova de proficiência em língua japonesa oferecidas pelas agências governamentais japonesas. A presente pesquisa se apresenta como importante para a região amazônica por incluir no seu *locus* o único curso de licenciatura em língua japonesa da região norte do Brasil, aberto em 2011 na Universidade Federal do Amazonas, com o apoio da comunidade descendente japonesa e de agências japonesas com vínculo governamental como a Fundação Japão e o Consulado Geral do Japão em Manaus.

Palavras-chave: Licenciaturas públicas, Letras-japonês, Agências governamentais, Brasil, Romênia

Abstract

The present work aimed to analyze the way in which Japanese agencies with governmental ties act upon the politics involving training and performance of professors of public federal/national degrees in Letters-Japanese in Brazil and Romania. Previous research, by Nye (2004) and Sá (2018), reveals their actions as a way to increase Japan's soft power. The path of comparative research in Education was followed, based on Bray (2000), anchored in the dialectical approach (KOSIK, 1969; BENSON, 1977), and in the concepts of production and reproduction of the scientific field of Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014). The research locus consists of 4 Higher Education Institutions (HEIs) in Brazil and 2 national HEIs in Romania – Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ); University of Brasília (UnB); Federal University of Paraná (UFPR); Federal University of Amazonas (UFAM), University of Bucharest (UNIBUC) and Babes Bolyai University (UBB), with regular Japanese language courses and the possibility of graduation with a teaching license. The choice of the federal and national management courses mentioned above was made to enable the comparative research Brazil/Romania to be carried out, thus excluding the Brazilian state management universities, which have no equivalent in Romania. La elección de los cursos de gestión federal y nacional mencionados anteriormente se hizo para permitir la realización de la investigación comparativa Brasil/Rumania, excluyendo así las universidades estatales brasileñas de gestión, que no tienen equivalente en Rumania. Data collection was carried out through documentary research, using official documents of the courses and official curricula of the professors as a source, including LATTES curricula, and through field research, with a mixed questionnaire with quantitative and qualitative questions (CRESWELL, 2012) in Google Forms, applied to professors who work or worked between 2018 and 2022 in the courses indicated above. The content analysis (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) of the data proved that the training, both initial and continuous, of the professors who work in the analyzed undergraduate courses, is influenced by the following Japanese government agencies: Ministry of Education, Science and Technology -MEXT and Ministry of Foreign Affairs – MOFA, through government agencies Japan Foundation and JICA. In the initial training, the use of didactic materials produced with the participation of the agencies, obtained by the degree courses in Japanese language through donations and recommendations from the agencies, as well as the receipt of scholarships and courses with exchange to Japan, stands out. In continuing education, professional improvement carried out through courses in Japan or regionally stands out. It was also observed, as part of the reproduction of the scientific field of Japanese studies at the university level, that teaching professionals in the analyzed Japanese language degrees reproduced the relationship with Japanese agencies with governmental ties with students, through the recommendation of courses and exams proficiency tests organized by Japanese government agencies. It was noted, in both countries, the existence, in the curriculum of most professors, of courses offered by MEXT and Japan Foundation, and official recognition was observed, by the degree courses in Japanese language, of training activities and programs and of the Japanese language proficiency test offered by Japanese government agencies. This research is important for the Amazon region because it includes in its *locus* the only Japanese-language degree course in the northern region of Brazil, opened in 2011 at the Federal University of Amazonas, with the

support of the community of Japanese descent and Japanese agencies with government ties such as the Japan Foundation and the Consulate General of Japan in Manaus.

Key Words: Public teachers degrees courses, Letters-Japanese, Government agencies, Brasil, Romania

Resumen

El presente trabajo tuvo como objetivo analizar la forma en que las agencias japonesas con vínculos gubernamentales actúan en la política que involucra la formación y el desempeño de profesores de licenciaturas públicas federales/nacionales de literatura japonesa en Brasil y Rumania. Investigaciones anteriores, de Nye (2004) y Sá (2018), revelan este desempeño como una forma de aumentar el poder blando de Japón. Se siguió el camino de la investigación comparada en Educación, con base en Bray (2000), anclado en el enfoque dialéctico (KOSIK, 1969; BENSON, 1977), y en los conceptos de producción y reproducción del campo científico de Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014). El locus de investigación consta de 4 Instituciones de Educación Superior (IES) en Brasil y 2 IES nacionales en Rumania: Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ); Universidad de Brasília (UnB); Universidad Federal de Paraná (UFPR); Universidad Federal de Amazonas (UFAM), Universidad de Bucarest (UNIBUC) y Universidad Babes Bolyai (UBB), con cursos regulares de idioma japonés y posibilidad de formación de posgrado. La recolección de datos se realizó a través de una investigación documental, utilizando como fuente documentos oficiales de los cursos y currículos oficiales de los profesores, incluidos los currículos LATTES, y a través de una investigación de campo, con un cuestionario mixto con preguntas cuantitativas y cualitativas (CRESWELL, 2012) en Google Formularios aplicados a docentes que laboren o trabajaron entre 2018 y 2022 en los cursos antes señalados. El análisis de contenido (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008) de los datos demostró que la formación, tanto inicial como continua, de los profesores que actúan en los cursos de pregrado analizados, está influenciada por las siguientes agencias gubernamentales japonesas: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología -MEXT y Ministerio de Relaciones Exteriores - MOFA, a través de agencias con vínculos gubernamentales Japan Foundation y JICA. En la formación inicial se destaca el uso de materiales didácticos producidos con la participación de las agencias, obtenidos por las carreras de grado en lengua japonesa a través de donaciones y recomendaciones de las agencias, así como la recepción de becas y cursos con intercambio a Japón. En la formación continua, se destacó la superación profesional realizada a través de cursos en Japón o regionalmente. También se observó, como parte de la reproducción del campo científico de los estudios japoneses a nivel universitario, que los profesionales docentes en las carreras de lengua japonesa analizadas reprodujeron la relación de las agencias japonesas con vínculos gubernamentales con los estudiantes, a través de la recomendación de cursos y exámenes. pruebas de competencia organizadas por agencias gubernamentales japonesas. Se constató, en ambos países, la existencia, en el plan de estudios de la mayoría de los profesores, de cursos ofrecidos por MEXT y Japan Foundation, y se observó el reconocimiento oficial, por parte de las carreras de grado en idioma japonés, de actividades de capacitación y la prueba de dominio del idioma japonés. programas ofrecidos por agencias gubernamentales japonesas. La presente investigación se presenta como importante para la región amazónica porque incluye en su locus la única carrera de grado en japonés en la región norte de Brasil, inaugurada en 2011 en la Universidad Federal de Amazonas, con el apoyo de la comunidad japonesa y de las agencias japonesas. con vínculos gubernamentales como la Fundación Japón y el Consulado General de Japón en Manaus.

Palabras Clave: Cursos públicos de grado para maestros, Letras-Japonesas, Agencias gubernamentales, Brasil, Rumania

SUMÁRIO

Introdução	21
Seção 1. Elementos introdutórios	45
1.1 Marcos históricos do ensino da língua japonesa	46
1.1.1 A educação de língua japonesa no mundo	46
1.1.2 O ensino de língua japonesa no Brasil	54
1.1.3 O ensino da língua japonesa na Romênia	63
1.2 Revisão de literatura	74
1.2.1 Brasil	75
1.2.2 Romênia	79
1.3 Agências com vínculo governamental japonesas	86
1.3.1 MEXT	87
1.3.2. MOFA	91
1.3.2.1 Sobre a Fundação Japão	93
1.3.2.2 Sobre a JICA	98
1.4. Considerações sobre a Seção 1	101
Seção 2. O vetor contexto sócio-histórico e o vetor instituição	104
2.1. Rio de Janeiro	105
2.1.1 UFRJ	108
2.2 Distrito Federal	111
2.2.1 UnB	114
2.3 Paraná	117
2.2.3 UFPR	119
2.4 Amazonas	121
2.2.4 UFAM	124
2.5 Bucareste	127
2.5.1 UNIBUC	130
2.6 Cluj-Napoca	135
2.6.1 UBB	137
2.7 Os materiais didáticos utilizados no ensino de língua japonesa	140
2.8 Considerações sobre a seção 2	147
Seção 3. O Vetor indivíduo	150
3.1 Pesquisa documental	151
3.1.2 Análise por país – Brasil	156
3.1.2.1 Nacionalidade	156

3.1.2.2 Sexo	157
3.1.2.3 Faixa etária	158
3.1.2.4 Ascendência japonesa	160
3.1.2.5 Proficiência linguística	161
3.1.2.6 Experiência prévia de trabalho no ensino superior de língua japonesa	162
3.1.2.7 Titulação	162
3.1.2.8 Especialidade	165
3.1.2.9 A graduação no percurso formativo dos docentes	169
3.1.2.10 Bolsas e cursos financiados por agências japonesas com vínculo governamental	171
3.1.2.10.1 Bolsas MEXT	172
3.1.2.10.2 Bolsas e cursos da Fundação Japão	174
3.1.2.10.4 Outros tipos de bolsas	182
3.1.3 Análise por país – Romênia	183
3.1.3.1 Nacionalidade	184
3.1.3.2 Sexo	185
3.1.3.3 Faixa etária	186
3.1.3.4 Ascendência japonesa	187
3.1.3.5 Proficiência linguística	188
3.1.3.6 Experiência como substituto/experiência prévia de trabalho no Ensino Superior	189
3.1.3.7 Titulação	189
3.1.3.8 Especialidade	191
3.1.3.9 A graduação no percurso formativo dos docentes	193
3.1.3.10 Bolsas com financiamento realizado por agências com vínculo governamental japonesas	195
3.1.3.10.1 Bolsas MEXT	196
3.1.3.10.2 Bolsas e cursos da Fundação Japão	197
3.1.3.10.3 Bolsas da JICA	200
3.1.3.10.4 Outros tipos de bolsas	200
3.2 Pesquisa de campo – questionário	201
3.2.1 Análise por país – Brasil	203
3.2.2 Análise por país – Romênia	211
3.2.3 Considerações sobre a Seção 3	219
Considerações finais	226
REFERÊNCIAS	236

Introdução

A presente pesquisa surgiu a partir da minha experiência, formativa e de trabalho, entre 2002 e 2020, no Brasil e na Romênia, no âmbito do ensino de língua japonesa, no contexto da internacionalização universitária. Baseia-se nos elementos comuns encontrados nos dois países, elementos que envolvem a presença e a influência de agências japonesas de natureza ou com vínculos governamentais no funcionamento dos cursos de língua japonesa em nível superior.

Meu contato com a língua japonesa se deu durante a infância e adolescência, por meio de mídia como filmes, documentários sobre o Japão e animações japonesas. Ainda no início do Ensino Médio, em 1999, comecei a estudar o idioma em aulas particulares, primeiramente na

cidade de nascimento e posteriormente com um professor da Universidade de Bucareste, até a conclusão do Ensino Médio (4 anos), ambos os professores sem ascendência japonesa. Em seguida, em 2002, ingressei na Universidade de Bucareste, Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras, especialização Língua e Literatura Japonesa (Major), Língua e Literatura Inglesa (Minor). Em 2003, realizei a prova para o curso com estadia no Japão de um ano com bolsa MEXT ainda como caloura, mas não consegui a bolsa devido à regra imposta universalmente pelo MEXT aos intercambistas estrangeiros (não eram elegíveis calouros para esse tipo de curso com estadia no Japão). No próximo ano, em 2004, realizei a prova mais uma vez e fui admitida na Universidade de Nagoya, onde estudei a língua e cultura japonesa por um ano. Após a conclusão da faculdade, em 2006, ingressei no recém-aberto curso de mestrado em Estudos Asiáticos da Universidade de Bucareste, com duração de um ano, que marcou a transição (totalizando um módulo de 5 anos no Ensino Superior com 4 anos de faculdade e 1 ano de mestrado) da estrutura antiga de ensino (4 anos de faculdade e 2 anos de mestrado) para a estrutura requerida pelo sistema Bolonha (o módulo de 5 anos de Ensino Superior com 3 anos de faculdade e 2 anos de mestrado). Concluí o mestrado em 2007 na área de cultura japonesa.

Enquanto cursava o mestrado, ingressei no ambiente de trabalho docente, em 2006, como professora de língua japonesa e inglesa no Colegio Nacional Ion Creanga (Bucareste, Romênia), instituição de Ensino Médio pública com disciplinas obrigatórias de língua japonesa, e na Scoala Gimnaziala 195, uma escola pública de nível Fundamental II, com aulas optativas de língua japonesa. Permaneci como professora até 2008, quando consegui uma nova bolsa MEXT no Japão, escolhendo a mesma universidade onde havia cursado a graduação.

Meu retorno para a Universidade de Nagoya, em 2008, foi com a intenção de ingressar no doutorado, mas logo que iniciei as formalidades para o curso com estadia no Japão, após ser aprovada no processo seletivo para bolsas MEXT de pós-graduação organizado pela Embaixada do Japão na Romênia, fui informada que o mestrado com duração de apenas 1 ano que havia concluído na Universidade de Bucareste não era reconhecido como mestrado no Japão. Desse modo, precisei iniciar um novo mestrado, com possibilidade de prorrogação para doutorado, com bolsa paga pelo MEXT. Escolhi de novo a área de cultura japonesa e concluí o mestrado em 2011, ano em que ocorreu o Grande Terremoto do Leste do Japão (Higashi-Nihon Dai Shin Sai), seguido pelo acidente da central nuclear de Fukushima. A insegurança relacionada ao futuro no Japão após aquele acidente me fez interromper meus estudos após a conclusão do mestrado, não dando prosseguimento até o doutorado, apesar dessa possibilidade estar prevista na especificidade das bolsas MEXT. Assim, em abril de 2011 voltei para Romênia para cumprir com o regulamento para os bolsistas MEXT e, um mês depois, parti

para o Brasil, para me casar com meu noivo brasileiro descendente japonês, meu colega de estudos desde meu primeiro curso com estadia no Japão.

Iniciei minha estadia no Brasil, em Taguatinga, onde trabalhei como professora em uma escola comunitária de língua japonesa, Escola de Língua Japonesa de Taguatinga – ELJT¹ a partir de 2011 e no curso de idiomas associado à Universidade de Brasília – UnB-Idiomas, a partir de 2012. Em 2014, após meu marido ser aprovado no concurso público para docente de carreira na área de Letras-Japonês na UFAM, mudei para Manaus, onde trabalhei como professora na escola comunitária japonesa local da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (NIPPAKU). Em 2015, fui também aprovada como docente efetiva em concurso público na mesma área de Letras-Japonês da UFAM. Um ano após meu ingresso, em 2016, fui eleita coordenadora do meu curso, onde atuei até 2018. Foi durante esse período de coordenação que tive a oportunidade de observar, já do ponto de vista dos docentes e não mais dos alunos, as relações que o curso possui com entidades diplomáticas japonesas e agências de financiamento com vínculo governamental japonês, relações que havia observado como aluna durante meu processo formativo na Romênia. Foi a partir desse período, como parte do meu processo reflexivo como docente, que surgiu a ideia da presente pesquisa.

O contato durante o período formativo inicial com as agências de financiamento com vínculo governamental japonesas incluem a realização, 3 vezes, da prova de proficiência em língua japonesa Japanese Language Proficiency Test (JLPT), promovida pela Fundação Japão, em 2005, 2006 e 2011 e o recebimento, 2 vezes, da bolsa do MEXT, como aluno de graduação por um ano (2004-2005), e durante o mestrado, entre 2008-2011.

A influência das agências japonesas sobre minha formação foi de suma importância para a aquisição de competência na língua japonesa e para compreensão da cultura japonesa. Manifesto sentimentos de gratidão em relação ao governo japonês que me proporcionou a experiência de estudar no Japão que não conseguiria sem o apoio das suas agências devido à minha condição econômica. Assim, observei que o apoio das agências japonesas influencia o processo formativo dos alunos que se formam na área de letras-japonês, e o principal incentivador para a criação e manutenção dos meus vínculos com as agências japonesas (no meu caso MEXT) foram meus professores da faculdade, que recomendavam a inscrição nos programas de curso com estadia no Japão e nos exames de proficiência JLPT. Foi naquele momento em que percebi o papel do docente do curso de letras-japonês para a criação e manutenção de vínculos dos alunos e do curso em geral com as agências japonesas e para a

¹ <https://www.facebook.com/EscolaDeLinguaJaponesaDeTaguatinga/>

transmissão para a nova geração, dos alunos, da importância desses vínculos para uma carreira docente de sucesso na área de japonês.

No Brasil, reencontrei, em um contexto novo, aspectos que havia conhecido durante o processo formativo na Romênia, tais como o uso dos mesmos materiais didáticos para o ensino de língua japonesa, o contato próximo do corpo docente e dos alunos com entidades diplomáticas japonesas, o apoio político e financeiro dessas entidades no funcionamento dos cursos, os exames de proficiência em língua japonesa JLPT, imprescindíveis nos currículos dos docentes e recomendados aos discentes, e a presença no processo de formação de professores dos cursos com estadia no Japão, realizados por meio de bolsas oferecidas pelo governo japonês. Ao mesmo tempo, como parte das reflexões como docente, notei que uma parte dos elementos que integravam meu próprio currículo, como o JLPT e as bolsas MEXT, faziam parte das recomendações feitas aos alunos que desejavam ter um bom desempenho profissional na área dos estudos japoneses, recomendações perpetuadas pelos mentores da época de graduação e mestrado na Romênia e que mostraram a mesma eficiência no Brasil, depois de quase duas décadas. A partir dali, surgiu a ideia da perpetuação de certos elementos e relacionamentos com entidades japonesas como parte da reprodução do campo científico dos estudos japoneses em ambos os países, Brasil e Romênia, que precisava ser comprovada por meio de uma pesquisa mais detalhada, a fim de compreender melhor a política de formação de professores na área de letras-japonês no âmbito público.

O governo japonês adotou várias medidas políticas e diplomáticas para melhorar a imagem do Japão no exterior, medidas que envolvem apoio a países em desenvolvimento e o uso de produtos midiáticos como animações, livros em quadrinhos, filmes, videogames e música *pop* para atrair o público do mundo inteiro e criar uma imagem positiva sobre o Japão e seus produtos. Tais medidas têm seu poder de influência denominado *soft power* (poder brando) de influência político-diplomático (NYE, 2004, SÁ, 2018).

Na mesma linha de promoção da imagem nacional, inscreve-se o interesse por parte do governo japonês de apoiar a educação de língua japonesa em todos os níveis, incluindo o ensino superior, como parte da promoção da língua e cultura japonesa fora do Japão, sendo conhecido o imenso potencial da área educacional de divulgar a imagem do Japão e a promover os aspectos positivos desejados em nível governamental/diplomático, assim como Bourdieu explica:

The educational system is a crucial object of struggle because it has a monopoly over the production of the mass of producers and consumers, and

hence over the reproduction of the market on which the value of linguistic competence depends, in other words its capacity to function as linguistic capital. (BOURDIEU, 1977, p. 652)

Entre as entidades governamentais japonesas apoiando o ensino de língua japonesa fora do Japão, destacam-se o MEXT (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia) do Japão, a Fundação Japão, bem como o MOFA (acrônimo de Ministry of Foreign Affairs – Ministério das Relações Exteriores) por meio de agências como JICA e dos Consulados e Embaixadas do Japão.

As leituras realizadas até então e a experiência formativa pessoal levaram a problematizar que a formação de professores na área de letras-japonês no Brasil e na Romênia recebe uma forte influência por parte de agências japonesas com vínculo governamental. Tal influência se encontra na produção e reprodução do campo científico de letras-japonês. Os docentes contribuem para manter e perpetuar a herança do caminho formativo seguido pelos seus mestres, incluindo os vínculos e as especificidades das relações com as entidades acima mencionadas. O mecanismo de funcionamento dessa influência baseia-se em um círculo iniciado com o apoio oferecido pelas entidades governamentais japonesas para criação e funcionamento dos cursos de formação de professores, continua com o requerimento de competências avaliadas pelas mesmas entidades para o benefício individual de apoio, e com o reconhecimento por parte da comunidade acadêmica local do processo formativo dos indivíduos capacitados por meio das entidades, devido ao prestígio da natureza governamental dessas instituições. Esta influência encontra-se reproduzida na atuação profissional dos docentes, que recomendam o seguimento do mesmo caminho formativo.

A abordagem comparativa internacional Brasil-Romênia, iniciada com base na experiência da autora, leva em conta a possibilidade de tornar esta pesquisa o pontapé inicial na compreensão da influência das agências governamentais japonesas sobre o campo científico dos estudos japoneses no Ensino Superior em nível global. Acredita-se que a presente pesquisa também terá um papel em compreender melhor as particularidades locais das regiões onde os cursos alvo desta pesquisa se situam, entre os quais temos a região amazônica, que acolhe a Universidade Federal do Amazonas, a única universidade na Região Norte do Brasil a oferecer a licenciatura em japonês.

O tamanho geográfico, o percurso histórico e o fenômeno migracional japonês são elementos que diferenciam o Brasil e a Romênia, porém os dois países possuem vários aspectos em comum no que concerne à relação com o Japão, incluindo o recebimento de apoio econômico desse país, tendo como justificativa seu caráter de “países em desenvolvimento”; a

existência de relações comerciais e de filiais de empresas com capital japonês que criaram a necessidade de pessoal com conhecimento do idioma; e o consumo da cultura *pop* e tradicional japonesa, que gera interesse e motivação por parte do público no estudo da língua japonesa. Além disso, observa-se em comum um sentimento de apreciação de traços como “seriedade no trabalho”, “obediência”, “fidelidade à palavra dita”, “honestidade”, “respeito”, todos encontrados nos relatos de elites diplomáticas e políticas, tanto brasileiras quanto romenas, que entraram em contato com o Japão no início do século XX. Esse sentimento é difundido por meio de mídia (livros, palestras, rádio etc.), que ajudou a formar uma imagem positiva do Japão em ambos os países, em uma parte da população, facilitando o desenvolvimento da educação de língua japonesa. Para uma melhor compreensão do desenvolvimento da educação de língua japonesa no Brasil e na Romênia, abaixo será apresentado um curto panorama do ensino de línguas estrangeiras nos dois países, posicionando, dentro deste contexto, o idioma japonês.

Primeiramente será apresentada a Romênia, o país de origem da autora, um país leste europeu que desde 2007 pertence à União Europeia. Até o século XIX existiam três províncias, Moldova, Wallachia e Transilvânia, com população falando uma língua de origem latina (assim como o português), e compartilhando elementos culturais em comum. Porém, cada uma estava sob forte influência de poderes políticos regionais, tais como o Império Austro-húngaro, o Império Otomano e a Rússia, que mantiveram vários graus de controle sobre o território, a população e a política local.

A dominação política e os contatos e convivência com outras línguas e culturas foi uma realidade constante na história da Romênia, surgindo disso a necessidade de aprendizagem de línguas estrangeiras. Entretanto, o declínio e desaparecimento dos impérios supracitados e o surgimento de outros poderes imperialistas a partir do século XIX trouxe uma grande mudança na importância e procura local por idiomas estrangeiros, de acordo com as necessidades do momento. Enquanto até o século XIX o grego, o turco, o húngaro e o alemão eram entre os idiomas mais procurados, e o número de conhecedores era muito restrito, a partir do século XIX surge um grande interesse pelo francês, que gera um enriquecimento do vocabulário autóctone com neologismos franceses, junto à introdução de elementos culturais e ideológicos oeste-europeus, entre os quais também o japonismo.

Foi em 1918 que o estado romeno foi criado, a partir da união das três províncias mencionadas acima, e, passando por um período de monarquia, a partir do fim da Segunda Guerra Mundial, transformou-se em república, tornando-se país satélite da União Soviética, o que trouxe forte impacto em todas as áreas da vida, incluindo a educação de línguas estrangeiras. Nesse período, a língua russa se tornou obrigatória no Ensino Fundamental e

Médio, sem excluir por completo o ensino de outros idiomas, que tinham relações tradicionais com o romeno, como o francês, ou com potencial de fornecer acesso à informação do bloco “inimigo” ocidental, como o inglês. Dois idiomas estrangeiros eram ensinados a partir do Ensino Fundamental e continuados durante o Ensino Médio² (a escolher entre russo, francês, alemão, inglês), e as faculdades públicas de línguas estrangeiras, apesar de oferecerem um número de vagas pequeno e acesso limitado por critérios políticos, forneciam um grande leque de opções.

Em 1989, depois de mais de 50 anos de regime comunista e passando por vários regimes ditatoriais, a Romênia voltou a ser um país democrático, e intensificou a procura de conexões com a União Europeia e outros países do mundo, para melhorar a economia, fortemente afetada pelo desmembramento do bloco econômico soviético e pela transição do comunismo ao capitalismo. A passagem foi lenta e acompanhada por perda maciça de empregos, emigração para outros países da Europa, Estados Unidos e outros cantos do mundo³ e foi realizada por meio de uma sucessão de regimes políticos de centro-esquerda. Nesse contexto, desenvolve-se e diversifica-se o ensino de línguas estrangeiras, tanto no âmbito público quanto no privado, a partir da necessidade de procurar empregos fora do país e com base na liberdade adquirida por todos os cidadãos, independentemente do passado político, de estudarem o que e onde desejam.

Na Romênia, foi o fascínio pelo Oriente que impulsionou o início de relações diplomáticas e aproximações culturais com o Japão. A primeira missão diplomática iniciou-se em 1917 (DETOT, 1996; RĂDULESCU, 2013; MURGESCU, 2020). As relações diplomáticas com o Japão são interrompidas em 1944, quando a Romênia, até então aliada ao Eixo (Japão-Alemanha-Itália), torna-se aliada da União Soviética, na Segunda Guerra, o que a coloca do lado oposto ao Japão. Após o final da Guerra, com a instalação do regime comunista na Romênia, as relações diplomáticas entre os dois países continuam interrompidas até setembro de 1959, quando a necessidade de cooperação em assuntos internacionais e as necessidades econômicas fazem com que as relações sejam retomadas. Em 1965, abrem-se embaixadas no Japão e na Romênia, e a Romênia torna-se um dos principais parceiros econômicos do Japão na região leste-europeia. Na mesma década é aberto o primeiro curso de língua japonesa em Bucareste, seguido, na próxima década, pela implementação da língua japonesa no Ensino Superior na Universidade de Bucareste (FOCSENEANU, 2017; WANIEK,

² http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm?act_text?id=10480

³ Houve também entre meados dos anos 1990 e meados da década de 2000 uma emigração feminina para o Japão, como dançarinas e *entertainers*, às vezes associadas à prostituição. https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kyakuin/pdf/200703_kus_01.pdf.

1995). Após o fim do período comunista, assim como aconteceu com outros idiomas estrangeiros, houve um desenvolvimento da educação de língua japonesa na Romênia, que chega ao nível Fundamental e Médio público, além de ser implementada também no âmbito privado no ensino superior.

A presença de voluntários da JICA foi de grande apoio para esse desenvolvimento, que desacelerou especialmente a partir de 2009, quando foi decidida a saída dos mesmos, como parte da conclusão do apoio oferecido pelo Japão à Romênia para se desenvolver no contexto democrático após o fim do regime comunista (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2018). A remuneração baixa do sistema educacional romeno, junto a poucas possibilidades de encontrar emprego na área estudada, levaram muitos formandos de letras-japônês a procurar emprego em outros países, após estudarem tanto na Romênia quanto no Japão, com bolsas de estudo, gerando uma falta de mão de obra na área de ensino de língua japonesa. Porém, a estabilização econômica da Romênia, quase uma década após sua entrada na União Europeia, fez com que aumentasse o número de docentes nessa área, que encontraram possibilidades de emprego no próprio país. Por outro lado, o desenvolvimento dos meios informacionais facilitou o acesso à língua japonesa e levou a diminuição na procura por ambientes formais de ensino do idioma, sendo que no fim da década dos 2010 os relatórios da Fundação Japão (2018) registram um decréscimo no número de alunos matriculados em instituições formais, tais como escolas de idiomas e disciplinas optativas no Ensino Fundamental e Médio público.

A seguir será apresentado o contexto da educação de línguas estrangeiras no Brasil e a posição da educação de língua japonesa dentro deste contexto. O Brasil possui um passado colonial onde a necessidade do ensino de línguas estrangeiras surgiu para a compreensão entre os colonizadores e os povos colonizados. Os colonizadores impuseram seu idioma aos povos indígenas, o que Leffa (1999) chama de “os primórdios da catequização dos índios, quando o próprio português era uma língua estrangeira” (LEFFA, 1999, p. 3). À medida que a língua portuguesa se tornou o idioma dominante e foi organizado um sistema educacional nesse idioma, foi introduzido no currículo o estudo do grego e latim clássicos, inspirado no ensino realizado no continente europeu.

Durante os primeiros 50 anos do século XIX, no período do Brasil-Império, começaram a ser introduzidos no currículo os idiomas estrangeiros modernos, tais como inglês, francês, alemão, italiano (LEFFA, 1999, p. 4). Problemas na metodologia de ensino de línguas estrangeiras, baseada em tradução de textos e análise gramatical, bem como na administração escolar, fazem com que no mesmo período do Brasil-Império ocorra “uma queda gradual no

prestígio das línguas estrangeiras na escola” (LEFFA, 1999, p. 5), visível na diminuição no número de anos de estudo, no número de idiomas ensinados e na carga horária semanal.

Essa tendência continua ainda mais acelerada no próximo período histórico, a Primeira República Brasileira (1889-1930), com uma diminuição mais forte na carga horária e o desaparecimento ou a não obrigatoriedade do ensino de certos idiomas como grego ou francês, bem como a oferta de somente um idioma; não dois ao mesmo tempo. A avaliação superficial do conhecimento de idiomas estrangeiros para o acesso ao Ensino Superior também contribui para o quadro de queda do prestígio dos idiomas estrangeiros. A reforma da educação de 1931 trouxe a centralização da educação e a obrigatoriedade de frequência. Isso favoreceu o ensino das línguas modernas. Durante a era Vargas, a reforma do sistema de educação promovida pelo ministro Gustavo Capanema (1942) foi “[...] a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol.” (LEFFA, 1999, p. 11). E as décadas de 1940 e 1950 foram denominadas por Leffa (1999) de “anos dourados do ensino de línguas estrangeiras”⁴. Todavia, nesse período ocorre também uma perseguição linguística que leva à proibição do ensino de idiomas usados por imigrantes como alemão e italiano, especialmente em escolas das comunidades de imigrantes. Trata-se de um reflexo da política linguística do governo Vargas durante a Segunda Guerra Mundial, proibição que afetou o japonês também.

A partir da década dos 1960, a carga horária e a diversidade de idiomas oferecidos entram em declínio novamente, atingindo uma baixa com a LDB de 1971, promovendo somente o ensino de inglês ou espanhol (LEFFA, 1999, p. 13). A década dos 1990, com a LDB de 1996, promove uma revitalização do ensino de línguas estrangeiras, com dois idiomas a serem introduzidos no Ensino Fundamental e Médio, e uma carga horária total de 18 horas semanais, para ajudar os alunos do Ensino Fundamental e Médio a participar de modo adequado do mundo globalizado. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de 1998 sugerem, para o ensino de língua estrangeira, uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2000 reconhecem a função dos idiomas de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens, de “meios para se ter acesso ao conhecimento e às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade” (MEC, 2000, p. 26)⁵ e

⁴ http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2#:~:text=Gustavo%20CapanemaReforma%20Capanema%20foi,ensino%20secund%C3%A1rio%20e%20o%20grande.

⁵ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf

promovem seu ensino integrado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias como “[...] parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado”. (MEC, 2000, p. 25).

A escolha dos idiomas ensinados no Brasil se baseia na sua utilidade prática, mas também em questões de prestígio linguístico e de preferências guiadas pela política nacional. No Decreto-Lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942, o ministro Capanema realiza uma exposição dos motivos que lhe fizeram escolher os idiomas a serem ensinados no Ensino Médio, justificando o ensino de latim e grego com base em conceitos como “os mais nobres vínculos do parentesco da cultura nacional com as mais ilustres culturas de nosso tempo, tôdas elas ligadas ao grande tronco mediterrâneo”, “valor de erudição”, “uma base e um título da cultura do Ocidente”, “um elemento inalienável da dignidade ocidental”⁶. Já o ensino do inglês e do francês é justificado “dada a importância dêsses dois idiomas na cultura universal e pelos vínculos de tôda sorte que a êles nos prendem”, enquanto o ensino do espanhol foi escolhido com a justificativa de ser “uma língua de antiga e vigorosa cultura e de grande riqueza bibliográfica para tôdas as modalidades de estudos modernos” e “a língua nacional do maior número dos países americanos”. (CAPANEMA, 1942). Observam-se critérios de “nobreza”, “valor”, “cultura”, “antiguidade” “erudição”, “Ocidente”, além da proximidade geográfica e outras razões (econômicos e políticos) na escolha dos idiomas, que até o fim do século XX incluem somente idiomas ocidentais. Essa linha de pensamento baseada no prestígio linguístico diminui a possibilidade de expansão do ensino de línguas pertencentes a comunidades e países que não são vistas como “prestigiosas”, assim como idiomas indígenas, africanos e orientais, com exceção de situações onde a lei requer ou onde a comunidade falante do idioma estrangeiro possui um reconhecimento diferenciado por parte da população brasileira em geral, e pelos governantes políticos em principal.

Assim, por séculos, os idiomas indígenas foram considerados de baixo prestígio. A norma era que seus falantes adotassem a língua portuguesa (MARIANI, 2008, p. 6), o que levou ao desaparecimento de dezenas de idiomas indígenas, e essa situação somente começou a ser revertida a partir de mudanças na Constituição do Brasil de 1988. Cunha (2008) explica que

A política educacional voltada para os índios começou a mudar no Brasil a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, na qual já ecoa, em parte, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos sugerida um ano antes, em

⁶ <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>

As medidas tomadas foram de documentação dos idiomas indígenas, de implementação de escolas indígenas nas comunidades e de formação de professores pertencendo às respectivas etnias em cursos de licenciatura específicas. De acordo com o site do MEC⁷, existiam em 2016 mais de 20 cursos de licenciatura indígena no Brasil, tendo como alvo exclusivo alunos de etnia indígena, que posteriormente iriam atuar como docentes em escolas indígenas nas comunidades.

Porém, é direito de uma minoria de aprender e ser educada na própria língua. Isso é resultado de esforços de preservação das línguas e culturas indígenas para os próprios membros da comunidade falante desses idiomas, enquanto a expansão da educação de idiomas indígenas fora do contexto indígena, como por exemplo em cursos de idiomas abertos para o público geral ou cursos de graduação nesses idiomas é extremamente restrita⁸, especialmente devido à falta de interesse e preconceito do público em relação a tais idiomas e a populações indígenas em geral⁹.

No entanto, enquanto os indígenas, entre as minorias populacionais brasileiras, sofreram e continuam sofrendo preconceitos, outra minoria, a dos imigrantes japoneses (denominados também de *nikkei*¹⁰), obtiveram aprovação desde o início da sua imigração. Passado o período de perseguição da era Vargas, voltaram a receber elogios e reconhecimento em nível nacional. Lesser (2001, p. 194) indica que “quando os imigrantes japoneses começaram a entrar no Brasil em 1908, eles eram vistos como substitutos dóceis para os militantes europeus” (alemães e italianos), que poderiam contribuir, além de economicamente, como força de trabalho, para um “aprimoramento racial” da população brasileira, ideia ilustrada nas palavras do ex-ministro da Guerra Pedro Aurélio de Góis Monteiro, em uma entrevista concedida ao jornal japonês Tokyo Nichi-Nichi Shinbun em 1935, afirmando que

⁷ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/35521-cursos-de-licenciatura-elevam-autoestima-e-fortalecem-cultura-das-populacoes-indigenas>

⁸ De acordo com o jornal Amazônia Real (<https://amazoniareal.com.br/academia-da-lingua-nheengatu/>), até setembro de 2021, data da publicação do artigo, não havia no Brasil nenhum curso de graduação em línguas indígenas, ou em *nheengatu*, a língua geral criada a partir de línguas indígenas e utilizada por muitas populações indígenas após a colonização do Brasil.

⁹ Ao chegar em Manaus, a autora da presente pesquisa esperava encontrar na Universidade Federal do Amazonas vários cursos de idiomas indígenas, tanto de graduação quanto para o público geral devido à proximidade com as comunidades indígenas, sem saber sobre os preconceitos sofridos pelos idiomas indígenas e pelos seus falantes, gerando uma falta de interesse por parte do público local não indígena e também indígena na aprendizagem desses idiomas.

¹⁰ Palavra japonesa que significa “com ascendência japonesa”.

“para a formação de um excelente tipo brasileiro, considero necessário adotar o excelente elemento japonês” (*apud* LESSER, 2001, p. 226).

Assim, na década de 1920 e início de 1930, políticos, jornalistas e comentaristas brasileiros a favor da imigração japonesa no Brasil utilizavam como argumento a obediência e o alto rendimento no trabalho, observados no comportamento de uma parte dos imigrantes. Também usavam teorias raciais que mostrassem “a existência de uma singular afinidade entre o Japão e o Brasil”(LESSER, 2001, p. 188), especialmente com a parte indígena da população brasileira, o que aumentaria a possibilidade de assimilação dos imigrantes japoneses e, conseqüentemente, sua contribuição para melhorar a população brasileira. Grupos e indivíduos influentes a favor da imigração postulavam que os índios brasileiros e os imigrantes japoneses possuíam a mesma origem racial (LESSER, 2001, p. 183) e que “diferentemente dos índios, que eram descartados como membros de uma raça fraca, a poderosa ‘raça’ japonesa dominaria o país” (LESSER, 2001, p. 191) devido à sua docilidade e alta produtividade no trabalho, “colocando em desvantagem a mão-de-obra nacional e de outros grupos imigrantes” (LESSER, 2001, p. 191).

Do fim da década de 1930 até o fim da Segunda Guerra Mundial, a política brasileira apresentou posições xenófobas em relação aos imigrantes, especialmente alemães e japoneses, argumentando, no caso dos últimos, a impossibilidade de assimilação deles e de fidelidade à pátria brasileira, devido à manutenção da cultura e das conexões com o país de origem. A partir dos anos 1945, “muitos integrantes das comunidades sírio-libanesa e nikkeis alcançaram sucesso nas arenas econômica, política, militar e artística” (LESSER, 2001, p. 294), gerando uma crença popular de que “os nikkeis são ‘japoneses’ (leia-se honestos e trabalhadores) e, portanto, melhores ‘brasileiros’ que os ‘brasileiros’ não-nikkeis (leia-se corruptos e preguiçosos)” (LESSER, 2001, p. 299). Essa crença era utilizada e reproduzida amplamente a partir da década dos 1980 em comerciais ou em campanhas políticas de descendentes japoneses.

Essa imagem, promovida pelo sucesso real de indivíduos descendentes japoneses, pelos comerciais que aproveitavam o conceito do sucesso nikkei e pelo desenvolvimento econômico “milagroso” do Japão após a Segunda Guerra Mundial, facilitou o desenvolvimento da educação de língua japonesa e sua penetração no âmbito público de ensino. Era importante aproveitar a presença de uma comunidade nikkei ou de empresas japonesas como justificativa para implementar um curso de língua japonesa. Desse modo, torna-se mais fácil sua aceitação tanto pelos políticos quanto pela comunidade em geral. Situação contrária ocorria com a presença de uma grande comunidade indígena como justificativa para implementar um curso

de graduação em um idioma indígena em uma instituição pública de ensino. De fato, a existência de uma comunidade imigrante japonesa e de empresas japonesas no Distrito Industrial de Manaus foi utilizada como justificativa para a implementação na Universidade Federal do Amazonas de um curso de graduação em língua japonesa (licenciatura), aberto para o público geral, e da criação da primeira Escola Bilíngue Português-Japonês do Brasil (Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Português-Japonês Professor Djalma da Cunha Batista).

A isso se adiciona a importância na economia mundial do Japão e as possibilidades no mercado de trabalho com o idioma japonês, sendo que existem, apesar de restritos em número, várias possibilidades de emprego utilizando a língua japonesa no ambiente de traduções, na educação, no turismo. Aproveitando a boa imagem do Japão, os conhecedores do idioma abrem eles mesmos novos caminhos de trabalho, enquanto no caso dos idiomas indígenas a falta de poder econômico das comunidades indígenas com influência além da própria comunidade, junto à imagem desfavorável que existe e se perpetua sobre os idiomas indígenas, dificulta a ampliação da disseminação dos mesmos. É necessário de muito mais esforço de conscientização e divulgação para reverter a situação atual. Tais fatores contribuem para a manutenção e o crescimento do mercado educacional de língua japonesa, mostrando os efeitos do *soft power* japonês, em contrapartida com a estagnação econômica japonesa nas últimas 3 décadas, mesmo no contexto do desenvolvimento econômico da China e da divulgação da educação de língua chinesa por meio de dos Institutos Confúcio.

A presente pesquisa tem como **objetivo geral** analisar, comparativamente, por meio de dos vetores indivíduo-instituição-contexto socio-histórico, a política envolvendo a formação e a atuação dos docentes das licenciaturas públicas de letras-japonês de gerenciamento nacional (Romênia) ou federais (Brasil), apresentando a influência das agências japonesas com vínculo governamental, desenvolvido por meio dos **objetivos específicos** de 1) apresentar o contexto histórico, político e sociocultural que contribuiu na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico dos cursos de licenciatura pública nacional no Brasil e na Romênia; 2) descrever o ambiente institucional, apresentando o histórico dos cursos, o currículo com foco nos materiais didáticos utilizados no ensino de língua, as relações do curso com universidades japonesas como contribuição para internacionalização universitária, salientando o papel das agências japonesas com vínculo governamental na criação e nas atividades do curso; 3) analisar a trajetória de formação dos docentes e a influência recebida pelas agências japonesas com vínculo governamental.

Compreende-se, neste trabalho, por agências japonesas com vínculo governamental organizações criadas e controladas pelo governo japonês, como parte de ministérios do

governo, que possuem papel direto ou indireto no desenvolvimento da educação de língua japonesa fora do Japão. Não são levadas em consideração agências de natureza privada, mesmo havendo participação de oficiais ou de ex-oficiais do governo japonês nem agências de natureza mista (privada com apoio governamental), por não refletirem por inteiro a política oficial do governo japonês. Assim, foram escolhidas as seguintes agências: MEXT e MOFA, representado por Fundação Japão e JICA.

Foi escolhido o tema da formação de professor com base na minha percepção de que a formação, inicial e continuada, dos docentes se torna referência e parâmetro de comparação para a atividade docente, contribuindo para a reprodução de aspectos característicos do campo científico em qual o docente se formou, incluindo também as relações com agências japonesas com vínculo governamental.

Cunha (2013, p. 612) distingue, com base na literatura existente, dois espaços de formação docente: a formação inicial e a formação continuada. Na concepção da autora,

[p]or formação inicial entendem-se os processos institucionais de formação de uma profissão que geram a licença para o seu exercício e o seu reconhecimento legal e público. [...] Já a formação continuada refere-se a iniciativas instituídas no período que acompanha o tempo profissional dos professores. Pode ter formatos e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como pode inserir-se em programas institucionais. (CUNHA, 2013, p. 612)

Na presente tese, são considerados ambos os espaços de formação, levando em conta a possibilidade de revelarem a influência de agências governamentais. Eles marcam constantemente a trajetória formativa e profissional docente. Esta abordagem inscreve-se nas tendências dos estudos sobre a formação docente predominantes a partir dos anos 2000, quando, de acordo com Cunha (2013) predomina a tendência dos estudos sobre narrativas culturais e desenvolvimento profissional e a concepção de que “o professor age com base nos saberes estruturais, provenientes de diferentes fontes e contextos. Constrói seus saberes a partir das múltiplas influências de formação, em cotejamento com o contexto cultural e institucional onde atua” (CUNHA, 2013, p. 620).

O *locus* da pesquisa foi escolhido com base na experiência pessoal, formativa e de trabalho da autora nos dois países, Romênia e Brasil, incluindo o âmbito do Ensino Superior público onde me formei e onde atuo. O *locus* é constituído pelas 4 universidades federais brasileiras que possuem cursos regulares com possibilidade de formação em licenciatura em língua japonesa, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, 1979), a Universidade de

Brasília (UnB, 1997), a Universidade Federal do Paraná (UFPR, 2009) e a Universidade Federal do Amazonas (UFAM, 2011)¹¹, e as duas universidades públicas nacionais da Romênia, Universidade de Bucareste (UNIBUC, 1975) e Universidade Babes Bolyai (UBB, 2009), com cursos regulares de língua japonesa e com possibilidade de formação como licenciado¹². O locus foi estabelecido levando em conta a realização da pesquisa comparada, sendo que no Brasil, as universidades públicas que oferecem licenciatura em língua japonesa podem ser de gerenciamento federal (nível nacional) e estadual (nível de estado), enquanto na Romênia somente existem IES de gerenciamento nacional que oferecem licenciatura em língua japonesa. A escolha das licenciaturas, e não de bacharelados, levou em conta a possibilidade de os formandos, na sua atuação docente, transmitirem o conhecimento sobre os vínculos com as agências japonesas, tais como MEXT, Fundação Japão e JICA, possibilidade que sai da discussão quando se trata de bacharelado, cuja área de atuação profissional pressupõe aplicação do conhecimento adquirido, não transmissão (reprodução) do conhecimento e do *know-how* para outras gerações.

Delimitar o *locus* da pesquisa com base no caráter público, e de gerenciamento central, ou seja, federal no Brasil e nacional na Romênia, foi feito na tentativa de escolher um espaço representativo para cada um dos dois países, considerando o fato que as instituições públicas de ensino representam importantes espaços de negociação da política educacional nacional com os interesses locais e internacionais. Elas não representam somente os interesses de certos grupos privados, como no caso das universidades particulares, que podem não coincidir com o direcionamento nacional. Sobre o papel do Estado nas políticas educacionais, Shiroma aponta que

[...] como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto. As políticas públicas, particularmente as de caráter social, são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre elas (SHIROMA, 2002, p. 9).

Assim, para a realização do presente estudo comparativo, foi escolhida como unidade de análise o Estado (país), devido à sua relativa neutralidade frente às forças sociais e interesses do mercado conflitantes, porém não sem receber influências de todos os lados, assim como explica Shiroma:

¹¹ Em parêntese é indicado o ano de fundação do curso de licenciatura em japonês, de acordo com dados da Fundação Japão, disponíveis em: https://fjisp.org.br/wp-content/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022

¹² Na Romênia é opcional o módulo psicopedagógico para formação como licenciado.

[...] as políticas educacionais, mesmo sob semblante muitas vezes humanitário e benfeitor, expressam sempre as contradições suprarreferidas. Não por mera casualidade. Ao longo da história, a educação redefine seu perfil reprodutor/inovador da sociabilidade humana. Adapta-se aos modos de formação técnica e comportamental adequados à produção e reprodução das formas particulares de organização do trabalho e da vida (SHIROMA, 2002, p. 9).

Obviamente, estudos adicionais serão necessários sobre o ambiente privado do ensino superior de língua japonesa para uma melhor compreensão desse setor educacional.

Do ponto de vista **metodológico**, esta é uma pesquisa comparada em educação, com base em Bray (2000), ancorada na abordagem dialética (KOSIK, 1969; BENSON, 1977), e que trabalha sobre os conceitos de produção e reprodução do campo científico de Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014).

Bray (2002, p. 34-35), citando uma pesquisa anterior (BRAY; THOMAS, 1995, p. 475), apresenta uma síntese das dimensões nas quais pode ser realizada a pesquisa comparada em educação, na forma de um cubo, o chamado “cubo de Bray e Thomas”. Bray (2002, p. 36) recomenda realizar a pesquisa comparada em múltiplos níveis, para torná-las mais holísticas e multifacetadas, apontando como positiva a realização das pesquisas comparadas interculturais, argumentando que

Pesquisas de educação comparada entre culturas diferentes poderão sair fortalecidas pelo seu reconhecimento de que elas não são apenas investigações a respeito de duas culturas ou mais, no sentido transcultural, mas, também, inevitavelmente, que serão interculturais por natureza, na medida em que envolvem perspectivas originadas das culturas em estudo e perspectivas originadas nos próprios pesquisadores. (BRAY, 2002, p. 282)

Seguindo essa recomendação, a presente pesquisa abordará os níveis geográficos nacional, regional, de escola (universidade) e individual. O grupo populacional escolhido é representado pelos docentes de letras-japônês, atuando nos cursos de licenciatura escolhidos como *locus* da pesquisa. A análise comparada utilizará itens da terceira face do “cubo de Bray e Thomas”, tais como financiamento educacional, estruturas administrativas, mudanças políticas, para realizar a comparação entre os dois países, Brasil e Romênia.

Este estudo se limita a dois países, e às universidades públicas de gerenciamento nacional/federal, portanto, não pretende esgotar o assunto. Sublinhia-se que no Brasil existem também instituições públicas de gerenciamento estadual, tais como a Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista (UNESP), e Universidade Estadual do Rio de

Janeiro (UERJ), entre quais a primeira foi a mais antiga IES a abrir um curso de língua japonesa e possui alto prestígio na área dos estudos japoneses no Brasil, porém para facilitar a realização do estudo comparativo, escolheu-se não incluir as duas instituições do *locus* analisado. Por outro lado, foram também eliminadas as universidades particulares. Assim, devido à sua natureza incompleta, a presente pesquisa pode ser considerado um ponto de partida para pesquisas futuras. Isso vai ao encontro de Kosik (1969), ao indicar que

A dialética da totalidade concreta não é um método que pretenda ingenuamente conhecer *todos* os aspectos da realidade, sem exceções, e oferecer um quadro “total” da realidade, na infinidade dos seus aspectos e propriedades; é uma teoria da realidade e do conhecimento que dela se tem como realidade. (KOSIK, 1969, p. 36).

Apesar das limitações desta pesquisa, seu valor consta no fato de que “cada fato na sua essência ontológica reflete toda a realidade; e o significado objetivo dos fatos consiste na riqueza e essencialidade com que eles completam e ao mesmo tempo refletem a realidade. (KOSIK, 1969, p. 45).

Na análise dos cursos de língua japonesa formadores de professores, utiliza-se a perspectiva dialética de análise das organizações proposta por Benson (1977), que estipula:

A abordagem dialética coloca no centro da análise o processo pelo qual os arranjos organizacionais são produzidos e mantidos. [...] A organização é vista como um fenômeno concreto, multinível, assolado por contradições que minam continuamente suas características existentes. Suas direções dependem dos interesses e ideias das pessoas e de seu poder de produzir e manter uma formação social. (BENSON, 1977, p. 1, trad. própria)¹³

A abordagem dialética foi escolhida pelo seu potencial de oferecer explicações sobre os processos envolvidos na produção e reprodução de organizações (BENSON, 1977, p. 4). Benson (1977) aponta para quatro princípios que influenciam na existência e no desenvolvimento das instituições: o princípio da construção social, o princípio da totalidade, o princípio da contradição e o princípio da práxis. Como todas as organizações e instituições surgem dentro de um contexto social e histórico pré-estabelecido, forças pertencentes a esse contexto influenciam e colocam limites para as mesmas. Os elementos que concentram poder, tais como os interesses de certos grupos de pessoas, tendem a favorecer a reprodução da

¹³ The dialectical approach places at the center of analysis the process through which organizational arrangements are produced and maintained. [...] The organization is seen as a concrete, multileveled phenomenon beset by contradictions which continuously undermine its existing features. Its directions depend upon the interests and ideas of people and upon their power to produce and maintain a social formation. (BENSON, 1977, p. 1)

estrutura social existente, mas a evolução organizacional também é marcada por conflitos contra a ordem social existente ou por aceitação das limitações e reorganização da estrutura existente, refletindo o princípio dialética da “negação da negação” (BENSON, 1977, p. 3). Esta abordagem explicaria, por exemplo, a influência do contexto socio-histórico sobre a formação e desenvolvimento dos cursos de língua japonesa em nível superior. O mesmo pode ser observado na relação com as agências de financiamento com vínculos governamentais japoneses.

O princípio da totalidade na análise das organizações e estruturas sociais aponta para o fato de que

As pessoas produzem estrutura social e o fazem dentro de um contexto social. O mundo social produzido sempre constitui um contexto que influencia o processo de produção em curso. Os componentes da estrutura social tornam-se então entrelaçados de maneiras complexas. As divisões entre os componentes não são nítidas ou limpas. A análise deve lidar com o entrelaçamento complexo por meio de do qual os componentes são incorporados uns aos outros. Isso envolve uma busca por forças ou componentes dominantes sem recorrer a um argumento determinista. (BENSON, 1977, p. 4, trad. própria)¹⁴

O princípio da totalidade revela a necessidade de estudar os arranjos sociais como conjuntos complexos e inter-relacionados com partes parcialmente autônomas. (BENSON, 1977, p. 4). Assim, levaram-se em consideração para a análise da formação de professores de língua japonesa elementos como a influência da comunidade local, as agências de financiamento com governamentais, ministérios e órgãos diplomáticos japoneses, além da influência do governo nacional de cada país analisado, bem como as relações entre estes e sua contribuição para a reprodução do campo científico dos estudos japoneses em nível superior.

O princípio da contradição indica que a ordem social produzida no processo de construção social contém contradições, rupturas, inconsistências e incompatibilidades no tecido da vida social. A principal incompatibilidade que marca a existência dos cursos de língua japonesa em nível superior, tanto no contexto brasileiro quanto no contexto romeno, é oriunda da distância geográfica que diminui os contatos entre o Japão e tais países, tendo como consequência a falta de contato com falantes nativos, a tendência de desaparecimento da língua

¹⁴ People produce social structure, and they do so within a social context. The produced social world always constitutes a context which influences the ongoing process of production. Components of the social structure then become intertwined in complex ways. Divisions between components are not clear-cut or clean. Analysis must deal with the complex interlocking through which components are built into each other. This involves a search for dominant forces or components without resort to a deterministic argument. (BENSON, 1977, p. 4)

de herança, em que há comunidades descendentes e a falta de motivações para o estudo da língua japonesa.

Os interesses do mercado capitalista e as mudanças no foco do Japão e do Brasil em que se trata de investimentos econômicos também influenciam o desenvolvimento do mercado educacional de língua japonesa, levando a seu florescimento em certas regiões, como foi o caso do Manaus, sob a influência da presença de empresas com capital japonês no Polo Industrial de Manaus.

Frente a esses fatores, encontram-se os esforços das comunidades descendentes, dos professores de língua japonesa e das agências de financiamento com vínculo governamental japonesas, esforços conjugados que objetivam preservar a língua japonesa dentro das comunidades como língua de herança e desenvolver a educação de língua japonesa por meio da formação de professores locais, que, mesmo na falta de docentes nativos, podem suprir a necessidade do mercado educacional por este idioma.

Por último, o princípio da práxis trata-se da reconstrução livre e criativa de arranjos sociais com base em uma análise fundamentada tanto dos limites quanto do potencial das formas sociais atuais (BENSON, 1977, p. 5), e pode ser visto nas várias formas de cooperação entre as agências de financiamento com vínculo governamental japonesas para coleta de dados e organização do apoio fornecido para as instituições que oferecem educação de língua japonesa fora do Japão, na diversificação e ampliação dos programas de bolsas e de apoio institucional, na formação e ampliação da rede das instituições de ensino de língua japonesa, na criação das associações de professores desse idioma, tendo como objetivo o desenvolvimento da educação de língua japonesa.

Para compreender a relação entre a formação de professores de língua japonesa no âmbito de licenciaturas públicas e a influência governamental japonesa, utiliza-se como base a teoria do campo social, com foco sobre campo científico, capital simbólico e linguístico e reprodução dos campos científicos, desenvolvida por Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014). O campo científico foi definido por Bourdieu como

[...] um universo intermediário [...], o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Bourdieu (2004, p. 35) indica que os campos científicos são o lugar de duas formas de poder, um específico, o prestígio pessoal dos agentes do campo científico (docentes-pesquisadores), e outro, o poder temporal (político), incluindo aqui o poder sobre os meios de produção (contratos, créditos, postos, etc.) e de reprodução (poder de nomear e de fazer carreiras) do campo científico. A presente pesquisa almeja realizar um inquérito sobre o segundo tipo de poder, para observar quais os mecanismos por meio dos quais se manifesta a influência governamental japonesa sobre o campo científico dos estudos japoneses e como os agentes pertencentes a esse campo, especialmente os docentes, atuam para reproduzi-los.

Outro conceito importante de Bourdieu a ser utilizado nesta tese é o de capital, definido como um recurso que pode assumir várias formas, materiais e palpáveis, como o dinheiro e os bens materiais, mas também abstratas e intangíveis, como o prestígio e o valor simbólico (SATO, 2018, p. 11). Bourdieu apresenta a relação entre língua e poder, que se observa em nível individual, no tratamento recebido pelos conhecedores de um certo idioma, mas também em nível macro, no tratamento recebido por um idioma dentro de um país ou ao redor do globo.

A linguagem não é apenas um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas também um instrumento de poder. Uma pessoa fala não apenas para ser compreendida, mas também para ser acreditada, obedecida, respeitada, distinguida. Daí a plena definição de competência como o direito à palavra, ou seja, à língua legítima, a língua autorizada que é também a língua da autoridade. (BOURDIEU, 1977, p. 648, trad. própria)¹⁵

Sobre a relação entre os falantes e uma língua ou linguagem, o autor indica: [...] uma língua vale o que valem aqueles que a falam, ou seja, o poder e a autoridade nas relações de poder econômico e cultural dos detentores da competência correspondente” (BOURDIEU, 1977, p. 652, trad. própria).¹⁶

Nesse sentido, o poder econômico e político do Japão reflete-se no interesse pelo idioma japonês por alunos no mundo inteiro e pela procura dos cursos de língua japonesa e de formação de professores de língua japonesa.

A análise de áreas de docência-pesquisa (cursos de graduação e pós-graduação) no âmbito universitário com base na teoria de Bourdieu sobre o campo científico foi utilizada por

¹⁵ Language is not only an instrument of communication or even of knowledge, but also an instrument of power. A person speaks not only to be understood but also to be believed, obeyed, respected, distinguished. Hence the full definition of competence as the right to speech, i.e., to the legitimate language, the authorized language which is also the language of authority (BOURDIEU, 1977, p. 648).

¹⁶ [...] a language is worth what those who speak it are worth, i.e., the power and authority in the economic and cultural power relations of the holders of the corresponding competence (BOURDIEU, 1977, p. 652).

pesquisadores como Guimaraes (2016), Stremel (2016), Silva (2017) na área de Educação, mas também em outras áreas, como Educação Física (Lazzarotti Filho, 2011), Agroecologia (Paulino, 2017), Engenharia Naval (Silva, 2018), Contabilidade (Catellani, 2018).

Uma atenção especial foi dada ao trabalho de Silva (2017), cujos moldes apoiaram a realização do presente projeto. Utilizando como base teórica o conceito de campo social de Bourdieu, o trabalho de Silva (2017) realiza uma análise comparativa sobre o campo científico da educação no Brasil e no Portugal, com foco na autonomização deste campo, e utilizando como vetores “três eixos de trabalho e análise, nomeadamente: sócio-histórico, institucional e relativo aos agentes” (Silva, 2017, VII). A autora argumenta que

[s]omente a correlação entre estes eixos, nos contextos brasileiro e português, permite compreender a complexidade e interdependência que estão na base das condições sociais de possibilidade dos processos de autonomização da Educação e na consequente construção de seu espaço acadêmico específico. Momentos históricos, regimes políticos, políticas públicas, desenvolvimento do ensino superior e da ciência, diálogo e hierarquias entre áreas do conhecimento, formação de produtores e consumidores são exemplos de questões que emergem do exercício analítico destes eixos e que acabam por revelar as potencialidades e constrangimentos que aliam-se ao curso de determinado campo acadêmico (SILVA, 2017, VII).

A presente pesquisa seguirá a linha metodológica da autora supracitada, para analisar o campo científico das licenciaturas públicas em língua japonesa no Brasil e na Romênia, focando nos três vetores indicados acima: agente-instituição-contexto socio-histórico.

As fontes utilizadas nesta pesquisa são documentais e bibliográficas, tratando sobre os cursos de língua japonesa que constituem o *locus*, bem como sobre as IES que os acolhem, e sobre os docentes de letras-japoneses que atuam ou atuaram no intervalo 2018-2022. Como fonte auxiliar, foi realizada também uma pesquisa de campo por meio de questionário.

Dados sobre os cursos foram obtidos por meio de suas páginas web oficiais (UFPR e UFAM), Projetos Pedagógicos (no caso da UFAM) e documentos utilizados na avaliação dos cursos pelo MEC e compartilhados pela coordenação (UFRJ). Artigos encontrados em anais dos congressos ENPULLCJ/CIEJB também foram utilizados como fonte de dados (UFRJ, UFPR). Artigos e prefácios de revistas acadêmicas publicados por docentes que participaram do processo de criação dos cursos ajudaram a preencher lacunas sobre os cursos da Romênia (Universidade Babes-Bolyai e Universidade de Bucareste).

Como fonte documental sobre os docentes, foram utilizados documentos institucionais e currículos profissionais públicos, tais como Currículo Lattes no Brasil¹⁷ e os currículos encontrados nas páginas oficiais dos cursos na Romênia, de um total de 50 docentes que atuaram ou atuam entre 2018 e 2022 nos 6 cursos que constituem o *locus* desta pesquisa, entre os quais os docentes efetivos do quadro permanente, docentes substitutos e voluntários. A seleção da amostra foi feita para possuir relevância em uma abordagem sincrônica, considerando uma faixa temporal recente (os últimos 5 anos) mas não perdendo de vista o lado diacrônico da análise, que analisa o percurso formativo dos docentes por meio de dos seus currículos, das perguntas no questionário e de análise de documentos dos cursos.

Na etapa de análise documental sobre os docentes, os CVs e as informações biográficas encontradas foram analisados, e os achados entabulados, para comprovar a influência de agências com vínculos governamentais japonesas sobre a formação e atuação profissional. A etapa de pesquisa de campo incluiu a elaboração de um questionário misto com questões abertas e fechadas, abrangendo 29 questões distribuídas em 7 seções, assim como na tabela abaixo:

Tabela 1: Descrição do questionário

Seção	Conteúdo	Nº de perguntas
1	Descrição do questionário	0
2	Breve caracterização	10 perguntas fechadas
3	Formação acadêmica e agências japonesas	1 pergunta fechada 1 pergunta semiaberta
4	Cursos de aprimoramento profissional para professores de japonês	1 pergunta fechada 1 pergunta semiaberta 1 pergunta aberta
5	Atividades, cursos e programas que complementam a formação docente	2 perguntas semiabertas
6	Contribuição de agências japonesas no curso onde você atua	6 perguntas semiabertas
7	Contribuição de associações de nacionais	3 perguntas semiabertas

¹⁷ O Currículo Lattes constitui um repositório de dados sobre a formação e atuação profissional de pesquisadores no Brasil, que, apesar de ser realizado por meio de autodeclaração, o que acarreta em um alto grau de falibilidade, pode ser considerado como fonte de dados válida, especialmente no caso da presente pesquisa, que utiliza currículos de docentes que passaram por concursos públicos ou processos seletivos simplificados, onde o Currículo Lattes, junto com os documentos comprobatórios do seu conteúdo, foi avaliado durante a prova de títulos.

	japoneses (associações de empresários japoneses; associações de esposas de empresários e diplomatas, etc.)/ associações de descendentes japoneses para o curso onde você atua	2 perguntas fechadas 1 pergunta aberta
--	---	---

Fonte: Elaboração própria com base no questionário (2022).

O questionário objetivou obter informações sobre a formação dos docentes e sua atuação profissional, salientando a influência das agências japonesas e da comunidade japonesa/descendente, porém, para focalizar melhor, no presente trabalho, foram utilizados somente os dados sobre a influência das agências japonesas. Os dados não utilizados sobre a influência da comunidade japonesa e descendente serão utilizados em pesquisas posteriores.

Também foram solicitadas informações sobre o modo como essa influência é reproduzida dentro do campo científico de letras-japonês, por meio de incentivo por parte dos docentes para a participação dos alunos de cursos e exames promovidos pelas agências, bem como por meio de reconhecimento destas por parte do curso.

Objetivou-se observar também a avaliação subjetiva dos docentes sobre a influência das agências no processo formativo, além de solicitar a opinião sobre como a política de formação docente na área de letras-japonês poderia melhorar. A abordagem quanti-qualitativa, *Mixed Methods* (CRESWELL, 2012), foi considerada a mais adequada para este trabalho, levando em conta a possibilidade de obter dados fácil de computar, mas também informação subjetiva e informação não incluída nas opções oferecidas para marcar.

O questionário foi elaborado em português e romeno e foi aprovado, junto ao projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFAM com o parecer CAAE 56259322.8.0000.5020. Foi aplicado de forma *online* por meio de *Google Forms*, e os dados foram analisados a partir da análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008).

O presente relatório é estruturado em três seções. A **primeira seção** apresenta brevemente a história da educação de língua japonesa no mundo, com destaque para Romênia e Brasil, realiza uma revisão de literatura sobre o tema proposto e introduz as principais agências japonesas com vínculos governamentais que atuam na área de educação de língua japonesa, seus mecanismos de atuação e a relação entre elas.

A **segunda seção** trata dos vetores Contexto socio-histórico e Instituição dos 6 cursos escolhidos como *locus* da pesquisa. Apresenta-se o contexto social, político e cultural e os acontecimentos históricos que levaram à abertura dos cursos e que marcaram seu funcionamento, bem como o papel da comunidade japonesa/descendente japonesa e das agências governamentais japonesas no desenvolvimento destes cursos.

A **terceira seção** trata do vetor Indivíduo, representado pelos docentes atuantes nos cursos escolhidos como *locus*, entre 2018-2022, com base na pesquisa documental utilizando os currículos e dados públicos sobre os mesmos, e na pesquisa de campo, o questionário. Também apresenta a comparação entre a trajetória formativa dos docentes de língua japonesa no Brasil e na Romênia, salientando dois aspectos: um relacionado ao caminho formativo dos docentes das licenciaturas de japonês; outro relacionado às suas atividades docentes, mostrando como a influência das agências governamentais japonesas se torna parte da herança educacional no campo dos estudos japoneses nos dois países.

A presente pesquisa apresenta um recorte espacial e temporal realizado dentro das condições impostas pelo tempo de 4 anos dedicado ao presente estudo e pelas restrições impostas pela pandemia Covid-19, que acometeu o mundo a partir de março de 2020, impedindo a realização das pesquisas de campo com contato direto com os participantes e as viagens internacionais em busca de materiais e informações.

Por outro lado, a realização da pesquisa também foi moldada por um evento da vida pessoal da autora, o nascimento da sua filha Graciele Yuka, em março de 2019, no segundo ano de doutorado. Reconhece-se que não foram poucas as dificuldades relacionadas ao fato da pesquisadora se tornar mãe de primeira viagem, tais como depressão pós-parto, insegurança em relação à conclusão da pesquisa e dificuldades de administrar o tempo. A isso adicionou-se a chegada da Pandemia Covid-19, que forçou a pesquisadora em março de 2020, a retirar da creche a filha, e permanecer em isolamento social por 2 anos, junto com a filha e o esposo, até março de 2022, para evitar a contaminação da sua família. Durante o período de isolamento social a pesquisadora concluiu as disciplinas do doutorado e elaborou artigos com temática relacionada a sua pesquisa, além de leitura e elaboração de uma parte do texto da presente tese, aproveitando os momentos de descanso da filha e levando-a para longos passeios de carro, enquanto ouvia as aulas síncronas. A chegada da vacina para Covid-19, tanto para adultos quanto para crianças trouxe esperança dentro de um contexto de incerteza em relação à conclusão da pesquisa e fez possível o retorno para a creche da filha da autora e de uma melhor administração do tempo por minha parte, para a conclusão da pesquisa.

Assim, no quadro delimitado para a pesquisa e marcado pelas contradições entre as possibilidades de descobertas e a realidade limitadora, fez-se uso da abordagem dialética, da pesquisa comparada e da organização dos dados nos vetores contexto sócio-histórico-instituição-indivíduo, para observar a formação de professores de língua japonesa nos cursos públicas de língua e literatura japonesa na Romênia e no Brasil, além da influência das agências japonesas com vínculo governamental neste processo formativo.

Seção 1. Elementos introdutórios

A presente seção é composta por três tópicos: uma breve apresentação da história da educação de língua japonesa no mundo, com destaque para Romênia e Brasil, uma revisão de literatura sobre o tema proposto e uma apresentação das principais agências japonesas com vínculos governamentais que atuam na área de educação de língua japonesa (seus mecanismos de atuação e a relação entre elas). Considerou-se importante, para a compreensão da necessidade de realização deste estudo comparado Brasil-Romênia, apresentar o contexto histórico do desenvolvimento em nível mundial da educação de língua japonesa, a direção das pesquisas relacionados à temática do presente estudo e a apresentação das agências com vínculo governamental japonês e da comunidade japonesa e sua organização nos países-alvo desta pesquisa.

1.1 Marcos históricos do ensino da língua japonesa

1.1.1 A educação de língua japonesa no mundo

Para realizar um apanhado da história do ensino de língua japonesa e dos estudos japoneses fora do Japão foram utilizados trabalhos por estudiosos da história e da cultura do Japão, tais como Yamashiro (1986, 1989), Henshall (2005), Moriwaki (2008) e por linguistas, profissionais de ensino e de linguística aplicada, como Suzuki (1984, 2000), Seki (1997), Pereira (2000, 2003), Masuyama (2002), Maruyama (2003), Morales (2008; 2011), Morato (2011), Hashimoto (2018). Existem abordagens por década (SUZUKI, 2000), mas neste trabalho será adotada uma abordagem por período maior de interesse por parte do Ocidente em relação ao Japão (SEKI, 1997; ARNAUD, 2009), ou “onda de Japonismo”, pois essa abordagem explica melhor o desenvolvimento da educação de língua japonesa em relação ao contexto histórico e econômico mundial.

Desde o século XIX até hoje, considera-se que existiram 3 ondas de Japonismo: a primeira no fim do século XIX e início do século XX; a segunda nos anos 1960, quando no Japão houve um período de grande crescimento econômico, denominado o “Milagre Japonês”, após ter sua economia destruída durante a Segunda Guerra mundial; e, por fim, a terceira, a partir dos anos 1980, que continua até hoje (ARNAUD, 2009, p. 25). Esta abordagem não inclui o período do primeiro contato do Ocidente com a língua japonesa, no século XVI, pelo impacto reduzido que este contato teve na ampla difusão de conhecimento sobre a língua e cultura japonesa em nível global. Por outro lado, Seki (1997) inclui este período na sua classificação e apresenta o período Pós-Guerra como um bloco, sem fazer distinções entre os interesses que moveram o desenvolvimento da língua japonesa durante as décadas seguintes.

A história do ensino da língua japonesa pode ser classificada, grosso modo, nos três períodos seguintes: (1) por volta do século XVI até o final do século XIX: pesquisa e estudo da língua japonesa por um pequeno número de estrangeiros 2; (2) do final do século XIX a 1945: ensino obrigatório da língua japonesa sob uma política educacional colonial nos países asiáticos; e (3) 1945 até o presente: ensino da língua japonesa para compreensão mútua (SEKI, 1997 *apud* MASUYAMA, 2002, trad. própria)¹⁸

¹⁸ The history of Japanese language education can be roughly classified into the following three periods: (1) around the 16th century to the end of the 19th century: research and study of Japanese language by a small number of foreigners 2; (2) the end of the 19th century to 1945: compulsory Japanese language instruction under a colonial educational policy in Asian countries; and (3) 1945 to present: Japanese language education for mutual understanding (SEKI, 1997, *apud* MASUYAMA, 2002).

O estudo do idioma japonês por ocidentais conheceu um primeiro período de desenvolvimento durante o século XVI (1543-1639) com a chegada dos portugueses no Japão (HENSHALL, 2005). Maruyama (2003) indica que esse desenvolvimento, tendo como expoentes os padres jesuítas portugueses, deu-se devido a 3 fatores: na época da chegada dos portugueses no Japão, não existiam pessoas que conhecessem a língua portuguesa, o que obrigou os padres a aprender japonês para ministrar as missas; o Japão tinha uma alta taxa de alfabetização, se comparada com outros povos conquistados e ocupados pelos portugueses; falava-se a mesma língua, diferentemente das costas brasileiras, por exemplo, onde eram falados inúmeros dialetos e línguas indígenas, o que tornava o aprendizado da língua local, o japonês, mais fácil; por último, o Japão possuía, ainda nesse período, uma cultura escrita amplamente desenvolvida, com a existência de uma multitude de documentos e materiais escritos e impressos em japonês, relativamente acessíveis, que podiam ser utilizados para aprender a língua japonesa (MARUYAMA, 2003, p. 149-152).

Naquele período foram publicados dicionários, foram traduzidas algumas obras da literatura japonesa. Pessoas pertencentes ao clero católico, especialmente jesuítas, que almejaram difundir a fé cristã entre os japoneses, aprenderam o idioma japonês (YAMASHIRO, 1986; SUZUKI, 1984).

Nos meados do século XVII, sob a ameaça de o Japão ser colonizado e ter seus cidadãos escravizados (YAMASHIRO, 1989), os líderes políticos japoneses fecharam as fronteiras para a entrada de estrangeiros, expulsaram os que já estavam no território japonês ou ordenaram a martirização dos que insistiam em permanecer e pregar a fé cristã, proibiram o cristianismo e a saída de japoneses do território nacional, sob pena de serem mortos ou nunca mais poder voltar para a terra natal. Tudo isso interrompeu, com poucas exceções, os contatos do Ocidente com a cultura e a língua japonesa.

A partir do início do século XIX, a liderança política japonesa, enfraquecida, tem cada vez menor poder de impedir os contatos do Japão com viajantes e comerciantes ocidentais cujos navios estabelecem rotas de passagem perto do Japão e pressionam o país a permitir os contatos especialmente para o abastecimento dos navios em passagem pela região (HENSHALL, 2005). E em 1853, pressionado pelos Estados Unidos e depois de 2 séculos e meio de isolamento, o Japão reabre suas portas para entrada de estrangeiros, bem como permite a emigração dos seus cidadãos. Nesse período, a importação de produtos japoneses de cunho artístico para a Europa (especialmente as xilogravuras *ukiyo-e*) acende o interesse artístico europeu, surgindo, assim, a primeira onda do Japonismo.

É nesse período que na Europa, dentro do movimento do Japonismo, mas também com influência dos estudos sobre Oriente (Orientalismo), Sinologia, Estudos sobre Índia e Sânscrito, desenvolvem-se, nas universidades do século XIX, os estudos sobre o Japão, inicialmente como estudos filológicos, abrangendo o conhecimento sobre a língua e literatura, com foco na produção literária antiga japonesa (REFSING, 1992). Ogawa (2019) indica que cursos de língua japonesa foram abertos em 1855 na universidade Leiden na Holanda e em 1863, em Paris, na França e em Firenze, Itália (OGAWA, 2019, p. 459).

O desenvolvimento dos estudos relacionados ao Japão (Japanology, posteriormente Japanese Studies) no Ensino Superior europeu nesse período segue um padrão estabelecido pelas universidades alemãs e possui caráter filológico, focando no estudo da língua e literatura (especialmente as produções literárias clássicas, com prestígio já estabelecido). Havia um número muito restrito de alunos e professores, acesso extremamente limitado a materiais e dicionários, bem como ao contato com falantes nativos. Observava-se uma duração ampliada do estudo de língua até alcançar proficiência, em comparação com outros cursos de línguas estrangeiras, e uma perspectiva de empregabilidade extremamente baixa, limitada aos círculos diplomáticos ou ao seguimento da carreira acadêmica e substituição dos próprios mestres, na sua aposentadoria (REFSING, 1992). Diferentemente dos países onde o Japão imperialista possuía interesse em desenvolver a educação do idioma, tais cursos não receberam no início apoio governamental japonês.

A influência corrente do Japonismo europeu alcançou, mesmo que de modo limitado, os Estados Unidos e o Brasil, impulsionado também pelo desenvolvimento das relações diplomáticas entre esses países e o Japão. Nos Estados Unidos, os estudos japoneses em nível universitário foram implantados em 1928 com a criação do Yenching Institute, em Harvard (SUZUKI, 2000, p. 79).

Ao alcançar um desenvolvimento econômico suficiente no fim do século XIX, o Japão embarca no projeto imperialista, ocupando territórios da China (Manchúria), Taiwan, Singapura e Coreia, onde impõe, como parte da sua estratégia de colonização, o estudo da língua japonesa. Por outro lado, a partir do início da imigração japonesa em outros países como os Estado Unidos (especialmente Hawaii), Austrália, Brasil, Peru, entre outros, começou o desenvolvimento do ensino da língua japonesa para os filhos de imigrantes, com o objetivo de se reintegrar na sociedade japonesa na volta, o que posteriormente se tornou o ensino da língua de herança (MORIWAKI, 2008; MORALES, 2008; 2011). Essa educação recebeu suporte por parte do governo japonês, com envio de especialistas e apoio financeiro para as escolas comunitárias, como parte da sua política de expansão imperialista (MORIWAKI, 2008).

Entretanto, à medida que os países-alvo da imigração japonesa adotam uma posição contrária ao Japão na Segunda Guerra Mundial, a educação de língua japonesa para os descendentes japoneses foi proibida, sendo considerada um impedimento para a integração da população imigrante e até perigosa. No próximo decênio depois do fim da Segunda Guerra, a educação de língua japonesa foi reiniciada nas comunidades imigrantes, como educação de herança, mas sem atingir a mesma amplitude de antes (MASUYAMA, 2002).

Depois da derrota na Segunda Guerra Mundial, o governo japonês investiu na criação de uma imagem pacífica e focada nos aspectos estéticos da cultura tradicional (BUKH, 2014) e, conseqüentemente, contribuiu para aumentar o interesse no idioma também. Por outro lado, o desenvolvimento econômico “milagroso” do Japão atraiu, a partir da década dos 1960, a atenção do mundo inteiro. Seu modo de gerenciar empresas foi amplamente estudado em correlação com a cultura tradicional japonesa e com as relações sociais. Por outro lado, através da participação do Japão em festivais de filmes e moda internacional, e com os Jogos Olímpicos de Tóquio em 1964 e a Exposição Internacional de Osaka de 1970, sediados no Japão, aumentou o conhecimento do público em geral sobre o Japão e sua cultura. O interesse gerado por essas manifestações culturais do Japão foi conhecido como a segunda onda do japonismo, na Europa e nos Estados Unidos (ARNAUD, 2009). É nesse período que foram abertos o primeiro curso de graduação em língua japonesa em nível superior do Brasil, na Universidade de São Paulo, e o primeiro curso de língua japonesa aberto para o público geral, na Romênia, em Bucareste.

Em sequência, o desenvolvimento da educação de língua japonesa no mundo ganha um tamanho ainda maior a partir dos anos 1980, quando inicia a chamada terceira onda de japonismo, tendo como propulsor a popularização de produtos culturais japoneses com caráter de entretenimento, tais como jogos eletrônicos, livros em quadrinhos e animação, música *pop* e danças, entre outros (JOKO, SEKINO, 2012; GROOT, 2018). Não foram somente os produtos culturais japoneses que se popularizaram no período. Os Estados Unidos promoveram produtos semelhantes também, e a procura em nível mundial por esse tipo de produtos pode ser explicada através da conjuntura econômica global que inicia a partir da década dos 1970, e que é caracterizada pela acumulação flexível de capital (HARVEY, 1992). Sobre tal conjuntura, Harvey (1992) explica que

[v]em ocorrendo uma mudança abissal nas práticas culturais, bem como político-econômicas, desde mais ou menos 1972. Essa mudança abissal está vinculada à emergência de novas maneiras dominantes pelas quais experimentamos o tempo e o espaço. Embora a simultaneidade nas dimensões

mutantes do tempo e do espaço não seja prova de conexão necessária ou causal, podem-se aduzir bases a priori em favor da proposição de que há algum tipo de relação necessária entre a ascensão de formas culturais pós-modernas, a emergência de modos mais flexíveis de acumulação do capital e um novo ciclo de "compressão do tempo-espaço" na organização do capitalismo (HARVEY, 1992, p. 7).

As crises energéticas do fim dos anos 1960-início dos anos 1970 impuseram um novo estilo de produção, com menos perdas, a produção enxuta, com a distribuição das matérias-primas, peças para montar e mão de obra, de acordo com a necessidade do momento, *just in time*. A mudança foi possibilitada e possibilitou o desenvolvimento dos meios de comunicação via satélite e de transportes, que apoiaram a “compressão espaço-tempo”. Como consequência, robôs e linhas automatizadas de produção industrial eliminaram empregos antes realizados pelo homem; ocorreram crises frequentes de superprodução que produziram instabilidade econômica e necessidade por parte dos trabalhadores de aprender competências novas para poder competir em um mercado de trabalho incerto e com alta competitividade; surgiu, desse modo, a necessidade de novos mercados para os produtos e de mão de obra barata para manter o lucro.

O capitalismo desenvolvido do Japão aproveitou o período para se reorganizar e conseguir um novo desenvolvimento mundo afora. Ivy (1989) explica que “[...] O capitalismo japonês não reconhece fechamento em sua expansão global e em sua exploração do terceiro mundo”(IVY, 1989, p.42, trad. própria).¹⁹ O desenvolvimento do Polo Industrial de Manaus e a implementação de empresas com capital japonês fazem parte desse cenário econômico imposto pela acumulação flexível, e a presença das empresas japonesas incentivou o estudo do idioma japonês em regiões geográficas distantes dos centros consagrados de ensino de língua e cultura japonesa. O conhecimento do idioma foi considerado um diferencial para obtenção de um emprego nessas empresas.

Por outro lado, ocorreu no mesmo período em nível mundial uma perda de confiança na noção de valor, tanto financeiro quanto cultural e ideológico. Harvey (1992) aponta que nesses períodos de insegurança e crise o mundo vai à procura da arte e da produção cultural, por desconfiar do que representava o valor até então.

Na realidade, pode-se alegar que o crescimento do mercado de arte (com sua preocupação com a assinatura do autor) e a forte comercialização da produção cultural a partir de mais ou menos 1970 têm tido muito que ver com a busca

¹⁹ Japanese capitalism recognizes no closure in its global expansiveness and in its exploitation of the third world (IVY, 1989, p.42).

de meios alternativos de armazenar valor em condições em que as formas monetárias comuns são deficientes. (HARVEY, 1992, p. 268).

Nessas condições, o Japão conquista o mundo através do caráter “alternativo”, diferente do que já havia no mercado ocidental, dos seus produtos culturais e de entretenimento. Os efeitos são vistos a partir dos anos 1980, quando houve uma popularização de produtos culturais de entretenimento japoneses, tais como filmes com super-heróis *tokusatsu*, animação *anime*, livros em quadrinhos *manga*, jogos eletrônicos e música pop *J-pop* e, assim, deu-se início à terceira onda de japonismo, que continua até hoje. Groot (2018) indica que:

As combinações japonesas de filmes, brinquedos, roupas e jogos criam uma combinação muito poderosa de fatores que, embora não sejam necessariamente atraentes para a maioria dos jovens fora do Japão, geralmente se reúnem para um pequeno número do que poderíamos chamar de fãs *intensos*. Esses fãs podem se tornar desproporcionalmente influentes como resultado de aproveitar sua paixão para promover o que amam. Para muitos deles, o caráter japonês de tais produtos é importante e atua como uma espécie de alternativa à cultura pop mainstream em casa, seja na Ásia, onde a maioria desses fãs está, ou em outros lugares. Isso, e o fato de muitos serem expostos desde a infância, de fato, podem ter sido introduzidos através de pijamas, brinquedos e jogos Pokémon, significa que a cultura pop japonesa e quaisquer valores relacionados podem se tornar muito importantes para eles, e muitas vezes até parte de sua identidade. (GROOT, 2018, p. 22, grifos do autor; trad. própria)²⁰

Uma parte dos consumidores desses produtos de mídia acaba querendo se aprofundar no idioma do país que os produziu (MORALES, 2011). É o caso de uma parte expressiva de jovens de classe média (JOKO; SEKINO, 2012), que ingressam em cursos de idioma japonês depois do contato com filmes e animações japonesas, inicialmente através de canais de TV abertos, públicos, que iniciam a apresentação dessas produções culturais, a partir dos anos 1980-1990, devido ao seu custo relativamente baixo em comparação com produções de estúdios americanos (SATO, 2007). Com o desenvolvimento da TV a cabo, aumenta o número das produções acessíveis e a partir dos anos 2000; com a popularização da internet, o acesso a esse tipo de mídia cresce exponencialmente. Morales (2011) aponta que:

²⁰ Japan's combinations of film, toys, clothes and games make for a very powerful combination of factors that while not necessarily attractive to a majority of mostly young people outside Japan, often come together for a small number of what we might term *intense* fans. These fans can become disproportionately influential as a result of harnessing their passion behind promoting that which they love. For many of these, the Japaneseness of such products is important and acts as an alternative of sorts to the mainstream pop culture at home, be this in Asia where most of such fans are, or elsewhere. This and the fact that many are exposed from childhood, indeed, they may have been introduced via Pokémon pyjamas, toys and games, means that Japanese pop culture and any related values can become very important to them, and often even part of their identity. (GROOT, 2018, p. 22)

Enquanto os nikkeis se distanciaram do aprendizado da língua como LH [Língua de herança, n. a], atualmente vem aumentando o número de não nikkeis interessados no aprendizado da língua, muitos atraídos pela cultura pop japonesa, manga e anime, por intermédio de uma mídia poderosa que é a internet. Esses alunos estudam o japonês porque tem um sentimento genuíno, o de gostar de todas as coisas que sejam do Japão, de querer aprender a língua e a cultura do povo porque realmente apreciam aquele país. Antes, havia críticas sobre esses alunos por considerarem o interesse pela cultura popular uma motivação superficial. No entanto, talvez essa seja a mais legítima de todas para aprender a língua. De fato, o mais lógico é que uma pessoa queira aprender uma língua não por pertencer a um grupo étnico, mas porque a escolheu por gostar da língua daquele país. (MORALES, 2011, p. 51)

Assim, na primeira década do século XXI, observa-se no ensino universitário de língua japonesa europeu uma diversificação do perfil do aluno, tanto em que se trata da idade quanto em que se trata do conhecimento de língua japonesa. Assim, os novos alunos pertencem a faixas etárias variadas e uma boa parte já tem um conhecimento prévio de língua japonesa, na maioria dos casos rudimentar, mas, às vezes, até intermediário ou avançado. Para esse público, muitas vezes, a língua japonesa é vista como qualquer outro idioma estrangeiro, e as necessidades de estudo são de ordem instrumental. O estudo do idioma em si raramente constitui o objetivo do ingresso no curso de nível superior (GALAN, 2008, p. 47). Porém, o que esse público não compreende é que, para obter o aprofundamento no idioma ao nível realizado com outros idiomas estrangeiros europeus no Ensino Superior, é necessário tempo e esforço redobrados, devido às particularidades do idioma japonês e especialmente de sua escrita. Galan (2008) comenta:

Há, de fato, um grande paradoxo em nossa situação atual, pois a maioria de nossos alunos agora vê o japonês como uma língua como qualquer outra língua estrangeira e os educadores de língua japonesa também continuam fingindo que é esse o caso, enquanto uma avaliação objetiva e irrestrita da eficácia de nossos métodos atuais mostra que o japonês simplesmente não pode ser tratado na universidade da mesma forma que outras línguas. Uma análise da própria língua japonesa e de como os japoneses conseguem dominá-la confirma isso. Chegou a vez de aceitarmos que esse paradoxo não é mais viável. (GALAN, 2008, p. 47-48, trad. própria)²¹

Isso aumenta a insatisfação dos alunos com o aprendizado, levando à evasão ou a um nível insuficiente de conhecimento linguístico adquirido durante a graduação. Com a

²¹ There is, in fact, a great paradox in our current situation, in that most of our students now see Japanese as a language like any other foreign language and that Japanese language educators, too, carry on pretending that this is the case, whereas an objective and unrestrained assessment of the effectiveness of our current methods shows that Japanese simply cannot be treated at university in the same way as other languages. An analysis of the Japanese language itself, and of how the Japanese succeed in mastering it, supports this. It is time we accept that this paradox is no longer viable. (GALAN, 2008, p. 47-48)

introdução do sistema Bolonha na Europa, o que levou à redução de um ano no tempo da graduação, o problema se agravou. Tal caso também foi apontado nos relatórios da Fundação Japão. Existem esforços de ampliar o uso do método comunicativo no ensino de língua japonesa, realizados principalmente pela Fundação Japão, e os materiais didáticos mais recentes promovidos por ela. Tais dinâmicas estão sob a influência do avanço do método no ensino de línguas europeias, porém, os resultados obtidos não estão à altura do esperado (TĂMĂIANU-MORITA, 2006).

Não existe um investimento e um direcionamento para aumentar o interesse em relação ao Japão em si, através de medidas governamentais, pelo menos até a primeira década do século XXI, quando o Japão reconhece o papel de embaixador cultural dos produtos de entretenimento japoneses para promover a imagem positiva do Japão mundo afora, como parte do poder brando diplomático (*soft power*). Nesse contexto, começa a campanha Cool Japan (HASHIMOTO, 2018, SÁ, 2018). Hashimoto (2018) explica que, mesmo na segunda década do século XXI, não há diretrizes claras e um direcionamento unificado por parte do governo japonês acerca da administração da educação de língua japonesa realizada fora do Japão, apesar de existir apoio pontual para as iniciativas de desenvolvimento da mesma: “[...] Japão [...] não desenvolveu uma política linguística que defina os papéis dos idiomas, níveis de proficiência, o direito individual de acesso aos idiomas ou a responsabilidade do governo de apoiar o aprendizado de idiomas” (HASHIMOTO, 2018, p. 2, trad. própria)²².

Assim, a educação de língua japonesa fora do Japão, deixada a se desenvolver livremente de acordo com as necessidades do mercado educacional de cada país, conhece variações regionais. Mesmo registrando crescimento constante em nível global no número de alunos e professores a partir das primeiras duas décadas do século XXI, registra-se um amadurecimento do mercado educacional de língua japonesa, com uma estagnação e até diminuição do número de alunos e de instituições de ensino que oferecem língua japonesa em regiões onde o ensino do idioma estava se desenvolvendo há mais tempo, como Europa, Austrália e Estados Unidos, enquanto que o número de professores desse idioma aumenta (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2018). Os Relatórios da Fundação Japão explicam o leve declínio com base na reorganização das instituições de ensino, assim como na flutuação do interesse do público como reflexo da situação econômica do Japão, em comparação com a China, por exemplo. Assim, ocorre uma maior procura por instituições que possuem maior qualidade,

²² [...] Japan [...] has not developed a language policy that defines the roles of languages, levels of proficiency, the individual right to access to languages, or the government’s responsibility to support language learning (HASHIMOTO, 2018, p. 2).

incluindo também um maior número de professores, enquanto instituições que implementaram ocasionalmente e sem uma estrutura bem definida o ensino de língua japonesa, tendem a parar de ofertar o idioma. Flutuações demográficas regionais que respondem por uma diminuição no número de crianças e jovens em geral também, em países com índice de crescimento demográfico baixo como China, Taiwan, Singapura e Coreia, levam implicitamente a uma diminuição no número de alunos de língua japonesa anualmente.

Por outro lado, em países periféricos na América Latina, África e Ásia, através dos esforços conjuntos de professores e agências de financiamento com vínculos governamentais japonesas, e influenciadas pela implementação local de empresas com capital japonês, registra-se um aumento na procura pelo idioma japonês junto a um crescimento no número de instituições que ofertam o idioma. Às vezes, sem acompanhamento pelo crescimento de número de professores, crescimento este que contribui para compor o quadro geral de desenvolvimento e ampliação continuada do ensino de língua japonesa em nível global.

1.1.2 O ensino de língua japonesa no Brasil

Sobre a história do ensino de língua japonesa no Brasil, destacam-se os trabalhos de Moriwaki (2008), Morales (2008, 2011) e Morato (2011). Sobre o ensino de japonês no Brasil, Morales (2011) argumenta que:

[...] é possível dividir em duas perspectivas: uma delas é o ensino como Língua de Herança (LH), dirigido aos nikkeis com o objetivo de transmitir a língua e a cultura dos ancestrais, e a outra, como Língua Estrangeira (LE), como uma forma de difundir a língua japonesa entre os não descendentes hi-nikkeis. (MORALES, 2011, p. 43).

A imigração japonesa para o Brasil começou, oficialmente, em 1908, com a chegada do primeiro navio com imigrantes, Kasato Maru, no porto de Santos. O discurso oficial indica que a imigração foi uma solução para dois países: o Brasil necessitava de mão de obra, especialmente no cultivo de café; e o Japão tinha um problema de superpopulação e falta de emprego, especialmente depois das guerras russo-japonesas e sino-japonesas, do fim do século XIX e início do século XX, existindo ressalvas sobre a existência ou não de uma intenção de colonização por parte do Japão imperialista através da imigração para o Brasil (MORATO, 2011).

Como característica da comunidade imigrante japonesa no Brasil é apontada a criação das Associações culturais e/ou esportivas²³ e das Cooperativas agrícolas (PAGANELLI; 2008; GAUDIOSO, 2019)²⁴. O ensino de língua japonesa iniciou-se em escolas comunitárias pertencentes em grande parte a essas Associações culturais e esportivas. Ele era realizado de maneira quase voluntária, por membros da comunidade com ou sem preparação adequada para o ensino, mas com vontade de realizar tais atividades. Era um ensino com caráter fechado para a comunidade não descendente, tanto em que se trata de discentes quanto de docentes (MORIWAKI, 2008, MORALES, 2008, 2011).

Moriwaki (2008, p. 7-8; p. 18) divide a história do ensino de língua japonesa dentro da comunidade imigrante no Brasil em 3 etapas: pré-Guerra (1908-1941); pós-Guerra (1946-1980) e atualidade (1980-1995). O autor explica que o ensino iniciou-se tendo como objetivo uma formação cidadã, a “formação de japonês”, cuja mentalidade e filosofia de vida se baseava, antes da Segunda Guerra Mundial, nos conceitos de obediência ao Império Japonês e ao Imperador. O autor salienta que

Ao longo dos tempos, desde os primórdios até o período áureo do pré-Guerra, a filosofia que direcionou a educação dos filhos do imigrante não sofreu mudanças no que diz respeito à “formação de japonês”. Se houve alguma mudança, foi com relação à intensidade com que o imigrante defendia essa ideologia, em cada um desses períodos. (MORIWAKI, 2008, p. 58-59)

Essa ideologia continuou velada no subconsciente dos professores e dos imigrantes até os anos 1970, ou seja, 30 anos após a guerra (MORIWAKI, 2008, p. 119) e fez com que o ambiente educacional de língua japonesa se mantivesse fechado para o público externo não descendente. Um testemunho nessa direção é o levantamento dos professores no fim da década de oitenta das escolas comunitárias:

No ano de 1987, no estado do Rio de Janeiro existiam onze escolas de língua japonesa em Minas Gerais, sete. Em Brasília seis. Espírito Santo, uma. Totalizando 25 escolas e 89 professores, sendo que nenhum era não descendente (levantamento da Federação Cultural e Esportiva do Rio de Janeiro). (HAYASHI, 2008, p. 235)

²³ De acordo com Clube Nippo de Brasília, em 2022 existiam 507 entidades nipo-brasileiras no Brasil, incluindo associações japonesas, clubes, entidades governamentais, entidades culturais, entidades assistenciais, associações de províncias japonesas, sociedades e organizações nipônicas, escolas de língua japonesa, embaixada, consulados, entidades religiosas, jornais.

²⁴ A criação de associações encontra-se também no setor industrial e comercial, especialmente onde existem grandes concentrações de atividades econômicas como em São Paulo, Paraná, Rio de Janeiro, Pará e Amazonas, em que foram abertas Câmaras de Comércio e Indústria Nipo-Brasileiras. A coordenação dessas encontra-se em São Paulo, denominada Câmara de Comércio e Indústria Japonesa do Brasil.

Como resposta à ameaça da diminuição da escala da educação de língua japonesa, percebida tanto pela comunidade imigrante quanto pelo governo japonês, e também como resposta às novas demandas sobre a educação de língua japonesa, como a mudança para o ensino de língua japonesa como língua estrangeira e a inclusão do público não descendente e adulto, na década 1970-1980, iniciaram-se reformas na educação de língua japonesa comunitária e reorganizações das associações comunitárias que apoiam essa educação, tendo em vista a popularização da língua e cultura japonesa localmente e uma melhor formação docente. Moriwaki (2008) comenta:

Nos anos 70, pela primeira vez na história do ensino da língua japonesa no Brasil, foram organizados estágios de professores no Japão, grupos de estudos no Brasil e simpósios em São Paulo, todos eles com a finalidade de esclarecer e abrir novos horizontes. Vale dizer que, mesmo nessa época, o antigo preceito ainda se mantinha vivo no subconsciente dos professores e imigrantes. (MORIWAKI, 2008, p. 120)

E, por último, devido à procura diminuída, advinda do investimento maior dos descendentes na educação de língua portuguesa para conseguir alcançar sucesso profissional na sociedade onde viviam; à falta de preparação dos professores para o ensino de línguas; e ao caráter tradicionalmente quase voluntário do ensino da língua japonesa nas comunidades, a profissão de professor de língua japonesa sofreu uma desvalorização (HAYASHI, 2008), levando a uma diminuição no número de professores e pessoas que aspiravam ser docentes na área. Ela aumentou nos anos 1980 com a ida de muitos imigrantes e descendentes para o Japão em busca de empregos melhor remunerados (o fenômeno *dekassegui*).

No Período da Atualidade (1980-1995) houve um enfraquecimento das associações japonesas em todas as regiões, devido à instabilidade econômica do Brasil e à dispersão dos descendentes japoneses causada pela diversificação crescente das áreas de trabalho, pelo deslocamento para as cidades para fazer cursos superiores e pelo movimento *dekassegui* (MORIWAKI, 2008, p. 122).

Moriwaki (2008, p. 125) aponta nesse período o acontecimento de uma mudança, dentro da comunidade descendente. O interesse ideológico pela educação de língua e cultura japonesa, que era a “formação de japonês”, ia em direção a um interesse pragmático, mudança refletida nos motivos acadêmicos, profissionais, de identidade; ainda havia aqueles que, por gostar do Japão, desejavam viajar e tinham interesse pela cultura. Essa mudança de origem o contato maior dos descendentes com a comunidade local brasileira, através de estudo, trabalho e casamentos interétnicos. Por outro lado, as políticas brasileiras de inclusão de novas línguas

estrangeiras no currículo, como parte das políticas de inclusão em geral, favoreceram a introdução da língua japonesa como disciplina ensinada no âmbito público (SILVAb, 2017, p. 142).

A partir da década dos 2000, o ensino de língua japonesa no Brasil voltou a registrar crescimento com a contribuição de vários fatores, entre quais: apoio governamental japonês para abertura e funcionamento de instituições de ensino de língua japonesa, bem como para a formação docente, através de cursos e seminários tanto no Japão quanto no Brasil; a abertura do ensino para o público não descendente; o investimento na divulgação da língua e cultura japonesa para esse público; e o aumento da demanda por parte do público local para a língua japonesa. O crescimento observa-se tanto na revitalização de escolas comunitárias, com a contribuição dos retornados brasileiros do Japão como professores de língua japonesa (MORALES, 2011), quanto na penetração do ensino de japonês no ensino público, em todos os níveis, em escolas fundamentais e médias e em universidades públicas e privadas em várias regiões do Brasil.

Pereira (2003) indica que entre os estudos asiáticos no Brasil, em nível universitário, os mais desenvolvidos são os estudos japoneses. O mesmo autor aponta a área dos estudos japoneses como uma exceção, devido à presença da comunidade imigrante japonesa no Brasil, do interesse e apoio do governo japonês para a área e da organização e comunicação entre pesquisadores, fortalecida especialmente após o desenvolvimento da área dos estudos japoneses em São Paulo, com a criação do primeiro curso de língua japonesa em nível superior na USP em 1964, o Centro de Estudos Nipo-Brasileiros em 1965. A partir dos anos 1990, foi aberta a primeira edição dos Encontros Nacionais de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ); a criação da Associação Brasileira de Estudos Japoneses (ABEJ) ocorreu em 2001 (e sua oficialização em 2002); a abertura do I Encontro de Estudos Japoneses no Brasil (posteriormente o Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil CIEJB) aconteceu em 2000. A ABEJ contava com 281 membros em 2018. A Associação organiza o congresso internacional de Estudos Japoneses no Brasil (CIEJB) uma vez a cada 2 anos, com temática relacionada à língua, literatura e cultura japonesa. Junto a esse, chegou a ser realizado o Encontro Nacional dos Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (ENPULLCJ), que em 2020 chegou à 26ª edição.

Hoje no Brasil existem 8 instituições de Ensino Superior públicas com cursos regulares de língua japonesa: Universidade de São Paulo – USP (estadual); Universidade Federal de Rio de Janeiro – UFRJ (federal); Universidade de Brasília – UnB (federal); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP (estadual); Universidade Federal do Rio Grande

do Sul – UFRGS (federal); Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ (estadual); Universidade Federal do Paraná – UFPR (federal); Universidade Federal do Amazonas – UFAM (federal); Universidade do Cruzeiro do Sul (particular). Entre elas, são 4 licenciaturas (UNESP, UFPR, UnB, UFAM); um bacharelado com possibilidade de formação em licenciatura (USP); um bacharelado em tradução (UFRGS); e duas duplas licenciaturas em português-japonês (UFRJ, UERJ). A implantação dos cursos de graduação em japonês se deu na seguinte ordem: USP em 1963; UFRJ em 1979; UFRGS em 1986; UNESP, em 1992; UnB em 1997; UERJ em 2003 (MORALES, 2008, p. 98); UFPR em 2009; UFAM em 2011; e Universidade do Cruzeiro do Sul (década de 2010).

O primeiro curso de língua japonesa em nível superior foi aberto na Universidade de São Paulo, dentro do Departamento de Estudos Orientais, com o propósito de pesquisar e divulgar a cultura japonesa (MORALES, 2008, p. 95). De acordo com Morales (2008), o curso contou com o apoio financeiro da Fundação Japão até a sua consolidação como curso de graduação. O curso apresenta a maior complexidade no cenário das graduações de língua japonesa do Brasil nas suas possibilidades de formação, incluindo bacharelado, licenciatura (a escolher entre bacharelado e licenciatura a partir do terceiro semestre), com uma especialização tanto somente em japonês quanto com dupla especialização português-japonês²⁵.

A partir de 1996, foi aberto na USP um curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa, visando à “formação de especialistas em Língua, Literatura e Cultura Japonesa que possam atuar na docência em nível superior, bem como dedicar-se a pesquisas eminentemente científicas inseridas no contexto de nossa realidade cultural”²⁶, sendo o único curso na área de estudos japoneses do Brasil que inclui nos seus objetivos a formação para o Ensino Superior. Até o momento não existe nenhum curso de doutorado na área, a continuação dos estudos está sendo realizada em programas de pós-graduação em áreas afins (linguística, literatura, antropologia, história, educação, etc.) no Brasil ou em programas da mesma área no Japão (*Nichigenbun* ou *Nihon Gengo-Bunka Kenkyuuka*-Programa de Pós-Graduação em Estudos de língua e cultura japonesa), ou áreas afins.

Diferentemente do ensino comunitário, o ensino de língua japonesa em nível superior teve, desde o início, uma abertura para o público não descendente, sendo que o vestibular não é realizado em japonês em nenhuma dessas instituições. Os alunos sem nenhum conhecimento

²⁵ <https://letrasorientais.fflch.usp.br/graduacao/japones>

²⁶ <https://letrasorientais.fflch.usp.br/posgraduacao/llcj>

prévio de língua japonesa podem ingressar também. Ao mesmo tempo, o sistema de recrutamento de docentes é o mesmo sistema de concursos públicos utilizado para qualquer vaga do Ensino Superior brasileiro. Isso abriu as portas para docentes não-descendentes atuarem como professores nas universidades. Assim, entre as 8 graduações citadas acima, 7 possuem pelo menos um professor não descendente no corpo docente (somente USP não possui nenhum).

Além do Ensino Superior, a educação de língua japonesa para a comunidade geral, com ou sem ascendência nipônica, é realizada em cursos e projetos de extensão universitária. Tendo como público-alvo alunos tanto da comunidade universitária quanto da comunidade local em geral, esses cursos representam uma ponte entre Universidade e a comunidade local e contribuem para a formação de professores de língua japonesa, constituindo-se em espaços de prática docente, especialmente quando tais cursos são abertos junto às licenciaturas de língua japonesa. Em algumas situações (UNB, aberto em 1981; UFAM, aberto em 2009), esses cursos foram um meio de observar a demanda pública pelo Ensino Superior em língua japonesa, para que posteriormente fosse implantado um curso de graduação regular nas respectivas IES. Morales (2008) realiza também um histórico dos cursos de extensão universitária de língua japonesa até meados da década dos 2000, indicando que

A mais antiga é o da PUC-RS aberto em 1961, seguido pelos da UFRGS (1969), UFPR (1975), UEL (1977), UnB (1981), UEM (1984), UNISINOS (1990), UFCE (1993), entre outros, sendo um dos mais recentes cursos abertos do Centro de Línguas da Universidade de São Paulo, em 2004, por conta da mudança de perfil dos estudantes. (MORALES, 2008, p. 98)

No Ensino Médio e Fundamental, existem escolas públicas e privadas que ensinam japonês como disciplina obrigatória. Assim, no Ensino Fundamental I em Curitiba (Paraná), duas escolas municipais de Ensino Fundamental ofertam japonês como espaço de prática pedagógica para os alunos da licenciatura da UFPR. Existem também 10 escolas fundamentais particulares que ofertam disciplinas de japonês, com caráter optativo. No Ensino Fundamental II e Ensino Médio, existem aproximadamente 30 escolas que ofertam disciplinas optativas de japonês em São Paulo, Brasília e Paraná, a maioria escolas comunitárias dos imigrantes convertidas em instituições de Ensino Fundamental. Em 2016, foi aberta a Escola Bilíngue Djalma da Cunha Batista em Manaus, a primeira escola pública bilíngue japonês-português do Brasil. No Ensino Médio, em 2019, foi aberta a Escola Bilíngue Jacimar da Silva Gama, em Manaus, também a primeira instituição desse tipo no Brasil, para receber os alunos concluintes da Escola Djalma da Cunha Batista.

A pandemia de Covid-19 freou o desenvolvimento da educação de língua japonesa no Brasil. As escolas comunitárias e das Associações Culturais Nipo-Brasileiras foram fechadas por um período de no mínimo 3 meses ou passaram a utilizar o ensino remoto/aulas *online*, e os eventos presenciais como festivais culturais foram adiados ou cancelados, levando à uma diminuição no número de associados e alunos. Em algumas escolas, apesar das aulas *online*, o número de alunos diminuiu, e as escolas estiveram em perigo de fechamento²⁷.

As universidades permaneceram fechadas entre março e julho de 2020. A partir de agosto de 2020, começou o ensino emergencial remoto. Apesar dessa e de outras medidas para incentivar a continuação dos estudos (adiamento do jubileamento, avaliações menos rígidas), aumentou a desmotivação dos alunos. Houve dificuldade tanto por parte dos alunos quanto por parte dos professores de se adaptarem ao ensino remoto. Essa foi uma forma de ensino diferente do EaD (que implica módulos pré-gravados de aulas e exercícios a serem acessados e realizados pelos alunos de acordo com sua própria agenda e com o calendário da Universidade).

A adaptação incluiu o aprendizado por parte dos alunos e dos docentes do uso de plataformas como *Google Classroom*, para entrega de tarefas assíncronas, e *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Zoom*, para as aulas síncronas, realizadas em forma de videoconferência, com estrutura clássica, expositiva, ou como aula invertida, colocando foco no aluno e posicionando o professor como moderador e apoio para dúvidas²⁸. As dificuldades técnicas foram as que mais afetaram negativamente a qualidade do ensino, relacionadas ao funcionamento das câmeras vídeo e microfones e à rede de internet, bem como a interferência de ruídos do ambiente externo. A estrutura clássica expositiva de aula resultou no aumento do tédio nas aulas, enquanto a estrutura de aula invertida questionou a capacidade de atuação autônoma dos alunos, que encontraram dificuldades com o ritmo de leitura dos materiais e com as apresentações²⁹. Intercâmbios programados foram adiados, e o processo de seleção anual de intercambistas foi interrompido, devido ao avanço da pandemia no Japão e das medidas restritivas para a entrada de estrangeiros no país, como a proibição da entrada de estrangeiros no Japão entre novembro de 2021 e março de 2022³⁰, desmotivando os alunos eleitos.

No Ensino Fundamental e Médio, foram adotadas medidas de ensino emergencial através de tarefas a serem realizadas na internet (JÚNIOR *et al*, 2022, p. 35) e em meio físico. Elas deveriam ser entregues via *online*, o que dificultou a aprendizagem dos alunos que não

²⁷ <https://www.bunkyo.org.br/br/2020/06/em-tempo-de-pandemia-a-vida-das-entidades-nipo-brasileiras/>

²⁸ https://bdm.unb.br/bitstream/10483/27988/1/2020_GabrielGuilhermeBarrosMagalhaes_tcc.pdf

²⁹ Informações obtidas através de conversas informais com professores do ensino superior de língua japonesa durante o ano 2021.

³⁰ https://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/mext_00077.html

possuíam os recursos de mídia para tais atividades. A falta de convivência e das atividades culturais presenciais aumentou a desmotivação dos alunos. Na volta das atividades presenciais, foi constatado o esquecimento de grande parte do conteúdo linguístico dominado pelos alunos antes da pandemia e a assimilação em proporção muito baixa do conteúdo introduzido durante as atividades remotas³¹.

Observou-se, a partir desse apanhado da história do ensino da língua japonesa, que o Brasil aparenta ter tido dois sistemas de ensino de língua japonesa distintos: um voltado para a comunidade imigrante; e outro para o público não imigrante, que começou a interagir a partir do fim da década dos 1960, apesar de certos princípios ideológicos, práticas escolares e modalidades formativas para docentes permanecerem na educação realizada em escolas pertencendo à associações comunitárias. Na tabela abaixo, estão as principais características de cada sistema.

Tabela 2: Comparação entre os sistemas de ensino de língua japonesa no Brasil.

Categoria de análise	Ensino para descendentes	Ensino para o público geral
Local de surgimento	Surgiu na comunidade imigrante, no interior	Surgiu em uma grande metrópole (São Paulo)
Público-alvo inicial	Público-alvo inicial infantil	Público-alvo inicial adulto
Abertura para público geral	Inicialmente fechado. Gradualmente aceitou alunos não-descendentes.	Aberto para o público geral
Nível de ensino no início	Ensino Fundamental, alfabetização em língua japonesa	Ensino Superior, curso introdutório seguido de cursos de aprofundamento e língua clássica
Nível de ensino atual	Escolas com cursos privados de idioma japonês com turmas para o público adulto e infantil	No âmbito público: Ensino Superior, Médio e Fundamental II (obrigatório e opcional) No âmbito privado: Cursos de idiomas (ex.: Wizzard, Skill)
Visão sobre a língua ensinada	Língua de herança	língua estrangeira
Motivação para ingresso	Vontade dos pais/família, interesse próprio	Interesse próprio
Conhecimento do idioma no momento do ingresso	No início, todos os alunos tinham algum conhecimento prévio pelo	Inicialmente quase todos os alunos possuíam conhecimento prévio, por serem descendentes japoneses e

³¹ Informações obtidas através de conversas informais com professores atuando no Ensino Fundamental e Médio na Escola Bilíngue Português-Japonês Djalma da Cunha Batista em julho de 2021.

	uso do idioma em família. Gradualmente surgiram alunos descendentes sem conhecimento prévio e alunos não descendentes.	formados em escolas comunitárias, mas o ensino foi previsto para aceitar iniciantes do zero.
Modo de ensino da língua	Iniciou com o ensino da gramática tradicional (<i>kokugo-kokubumpo</i>). Passou a utilizar a gramática da língua japonesa como língua estrangeira (<i>Nihongo Bumpo</i>)	Iniciou com o ensino da gramática tradicional (<i>kokugo-kokubumpo</i>). Passou a utilizar a gramática da língua japonesa como língua estrangeira (<i>Nihongo Bumpo</i>)
Objetivo	Formação identitária “formação de japoneses”	Formação de especialistas sobre o Japão, pesquisadores e professores
Tipo de docentes	Até a década dos 1980, japoneses ou descendentes. Docentes não descendentes foram aceitos tardiamente e enxergados com desconfiança.	Iniciou com docentes descendentes, mas nunca foi restrito a eles.
Formação docente	Inicialmente não questionada. Após a década dos 1970, cursos de aperfeiçoamento e seminários promovidos por agências com vínculo governamental japonesas (especialmente JICA).	Licenciatura e mestrado (minimamente). Docentes descendentes podem ter concluído cursos de aperfeiçoamento e seminários promovidos por agências com vínculo governamental japonesas (especialmente JICA).
Ingresso na profissão	Voluntariado, recomendações, vínculos familiares, ex-aluno de escola comunitária (ainda mais caso se beneficiou de programas de intercâmbio para o Japão)	Concurso público
Elementos culturais preservados	Cumprimento dos professores (<i>kiritsu-rei-chakuseki</i>), hino da escola, gincanas educacionais.	Cumprimento dos professores (opcional)

Fonte: Elaboração própria com base em Morales (2008, 2020) e Moriwaki (2008). (2022).

Apesar da maioria das características serem divergentes, observam-se traços em comum entre os dois sistemas, como a absorção do público não descendente, a mudança da metodologia do ensino de língua para acolher esse público, mas também a migração de certos elementos do

primeiro sistema para o segundo, como alguns elementos culturais trazidos por docentes descendentes do ambiente de escolas comunitárias para o ambiente da educação formal. Ambos os sistemas cumprem seu papel e se completam, oferecendo possibilidades de estudo variadas para o público que possui interesse na educação de língua japonesa.

1.1.3 O ensino da língua japonesa na Romênia

A primeira menção sobre o Japão em um texto elaborado por um romeno data do século XVII e pertence ao viajante e conselheiro político Nicolae Milescu Spataru (1636-1708), que realizou uma viagem à China e obteve conhecimentos sobre o Japão indiretamente, durante sua estadia lá (DETOT, 1996, p. 23). O interesse sobre o Japão aumentou, assim como em outros países da Europa, durante a Guerra Russo-Japonesa (1904-1905), quando aparecem as primeiras publicações sobre o Japão, feitas por militares, historiógrafos ou geógrafos (MITRAȘCĂ, 2006, p. 241). Nesses relatos e em outros, publicados nas décadas de 1920-1930 encontram-se elogios ao caráter honesto, respeitoso, trabalhador e sério dos japoneses, bem como às atitudes heroicas dos soldados japoneses no campo de guerra, atitudes assemelhadas aos atos heroicos realizados pelos soldados romenos para proteger o território nacional. Essas avaliações obviamente encontram-se válidas no contexto em que foram realizadas pelos seus proponentes, membros da classe alta, diplomatas, que entraram em contato com um número restrito de nativos em um quadro de respeito estrito à hierarquia, imposto pela situação do contato com diplomatas estrangeiros. Ainda se ouviram relatos sobre essas características por parte dos seus parceiros nipônicos, que desejavam providenciar uma imagem positiva do Japão, mas, independentemente da veracidade delas, ajudaram na construção de uma imagem positiva e de algum modo, semelhante, apesar de distante, no imaginário romeno, sobre o Japão.

Outro fator que impulsionou o interesse pelo Japão e as relações diplomáticas entre os dois países pode ser considerado o desejo mútuo de reconhecimento internacional, tanto por parte da Romênia, que no final do século XIX havia acabado de se formar como monarquia constitucional, quanto por parte do Japão, que no mesmo período estava na busca de reconhecimento internacional como poder imperialista (DETOT, 1996). Posteriormente, surge outro ponto convergente entre a visão política dos dois países, relacionado a sua posição contrária ao avanço do comunismo, sendo que ambos eram vizinhos da União Soviética em expansão, no início do século XX. O início dos contatos diplomáticos com o Japão aconteceu em 1902, mas a primeira missão diplomática iniciou-se em 1917 (DETOT, 1996; RĂDULESCU, 2013; MURGESCU, 2020). Não existia no período uma educação organizada

de língua japonesa na Romênia. Os diplomatas fizeram esforços para o aprendizado por conta própria, geralmente por meio de imersão durante o período de atividade diplomática.

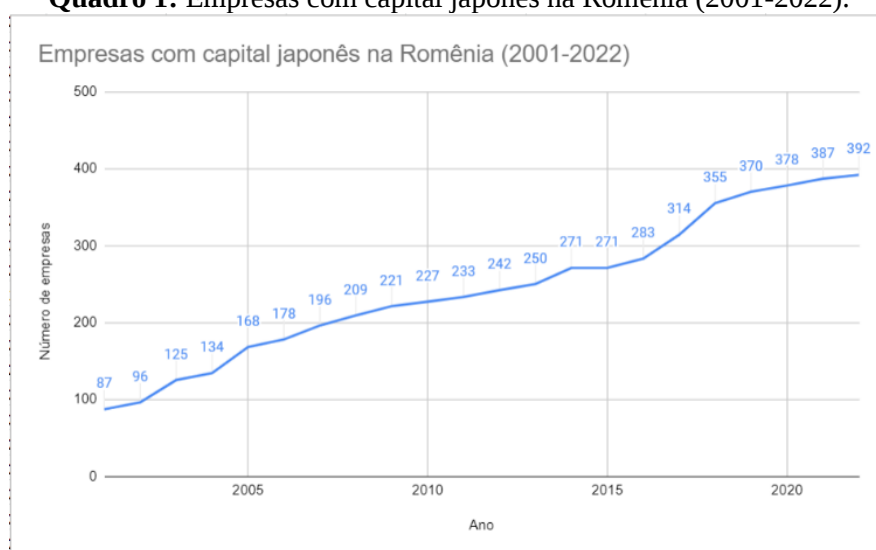
Durante as primeiras décadas do século XX surge uma bibliografia de viagem, incluindo algumas traduções da literatura japonesa clássica, tendo como autoria os membros das missões diplomáticas. Nesse período, é publicado o primeiro dicionário romeno-japonês: *Ra-Nichi Jiten* (Tóquio: Kyorinsha, 1940), com alcance ao público limitado, sendo publicado em 1500 exemplares (MITRAȘCĂ, 2006, p. 244). Também é nos anos 1920 que houve contatos e estágios para o Japão vários diplomatas, advogados e militares, que posteriormente atuaram como professores no primeiro curso de língua japonesa aberto para público geral em Bucareste (WANIEK, 1995, p. 79).

As relações diplomáticas com o Japão são interrompidas em 1944, quando a Romênia, até então aliada ao Eixo (Japão-Alemanha-Itália), torna-se aliado da União Soviética, na Segunda Guerra, o que a coloca do lado oposto ao Japão. Após o final da Guerra, com a instalação do regime comunista na Romênia, as relações diplomáticas entre os dois países continuam interrompidas até setembro de 1959, quando são retomadas no contexto em que os dois países eram membros da ONU e sentiam necessidade de cooperação em assuntos internacionais. O Japão estava em busca de novos mercados para seus produtos e de novas relações econômicas, durante o chamado “Milagre econômico japonês” (DETOT, 1996). Em 1965, abrem-se embaixadas no Japão e na Romênia, e a Romênia torna-se um dos principais parceiros econômicos do Japão na região leste-europeia, sendo nesta década dos 1960 que as primeiras empresas com capital japonês, tais como Mitsui, Mitsubishi, Itochu, Marubeni, estabeleceram filiais aqui. As empresas desenvolveram atividades especialmente na área de produtos químicos e siderurgia e destacaram-se na área de produtos químicos derivados de petróleo, bem como rolamentos e peças automotivas.

Porém, devido à situação política interna, com o endurecimento do regime ditatorial comunista a partir do fim da década dos 1970, as próximas grandes entradas de empresas japonesas só aconteceram a partir da década dos 1990, após o fim do regime comunista, com a entrada do *Japan Tobacco International* (JTI) em 1994. Elas se intensificaram a partir de 2002 quando foram eliminadas as taxas alfandegárias sobre produtos industriais, como consequência dos acordos da Romênia com a União Europeia para a admissão do país. Assim, enquanto no início da publicação *online* dos dados do Cartório Nacional de Registro Comercial do Ministério da Justiça da Romênia em 2001, foram registradas 87 empresas com capital japonês. Em fevereiro de 2022, o número chegou a 392, registrando um crescimento constante. Enquanto nas décadas anteriores foram feitos investimentos na área de produção de peças

automotivas, a partir da década dos 2010 observou-se aumento de investimentos na área de desenvolvimento de infraestrutura, energética e tecnologia informacional.

Quadro 1: Empresas com capital japonês na Romênia (2001-2022).



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Cartório Nacional de Registro Comercial do Ministério da Justiça da Romênia. (2022). Dados disponíveis em: <https://www.onrc.ro/index.php/ro/statistici?id=254>

As empresas japonesas aproveitaram a mão de obra romena relativamente barata, a disponibilidade de trabalho parcial ou integral de pessoas que possuíam como principal atividade a agricultura familiar, a preparação prévia dos trabalhadores em áreas semelhantes (por exemplo, tecelagem) e os recursos naturais, como a riqueza hídrica local. Após a entrada da Romênia em 2007 na União Europeia, houve incentivos por parte do governo para as empresas com capital estrangeiro que conseguiam criar um grande número de empregos, e as empresas japonesas aproveitaram tais incentivos desenvolvendo-se ainda mais.

Por outro lado, apesar do crescimento no número de empresas com capital japonês, o número de nacionais japoneses que residem na Romênia permaneceu extremamente pequeno (ao redor de 300 pessoas, entre os quais, funcionários e gerentes de empresas, voluntários JICA/JOCV ou de outras agências japonesas, e diplomatas), sendo que a maioria das empresas

com capital japonês não possuem um número expressivo de funcionários japoneses, diminuindo a necessidade de falantes de língua japonesa para a comunicação no ambiente de negócios.

Tabela 3: Comparação entre 4 países do Leste-Europeu e Brasil em número de empresas com capital japonês, valor de investimento e número de japoneses morando no país.

	Romênia	Polônia	República Checa	Hungria	Brasil
Empresas japonesas (2019)	117	345	273	162	654
Valor do Investimento direto (2019)	300.000.000 Ienes	8.900.000.000 Ienes	15.600.000.000 Ienes	29.700.000.00 Ienes	213.385.019.600 Ienes ³²
Cidadãos japoneses	337	1761	1148	1691	49.689

Fonte: Elaboração própria com base em dados da JETRO (Disponível em: <https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/2021/7311a7a815e66d75.html> e https://www.jetro.go.jp/world/cs_america/br/basic_01.html)

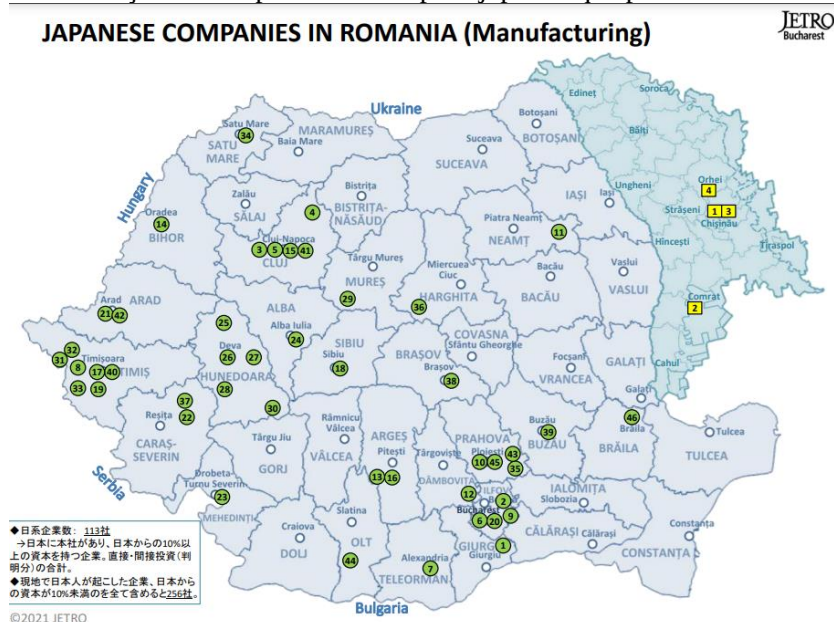
Essa característica indica que na Romênia o interesse pela língua japonesa não advém da necessidade imediata e concreta de comunicação no ambiente de trabalho, mas precisa ser procurado a partir de necessidades mais remotas e abstratas, oriundas do interesse pela cultura japonesa ou do contato com os produtos midiáticos japoneses (jogos, filmes, música, livros em quadrinhos etc.). Porém, ao pensar o desenvolvimento da educação de língua japonesa no país, o fator econômico não pode ser ignorado por completo, sendo que as regiões onde se encontram as duas licenciaturas públicas de língua e literatura japonesa da Romênia – Cluj e Bucareste – encontram-se em centros industriais importantes onde muitas empresas japonesas abriram filiais³³ (nesses centros industriais, foram realizados também projetos em parceria com o

³² 1.958.020.000 dólares com o curso 108,98 Ienes/dólar em 01/12/2019.

³³ Cada uma abrangendo 4 ou mais empresas japonesas, tendo a maior concentração em Bucareste e na região noroeste da Romênia (Transilvânia).

governo japonês, justificando a presença de voluntários para várias atividades, incluindo atividades educacionais).

Quadro 2: Localização das empresas com capital japonês que possuem filiais na Romênia.



Fonte:

https://www.jetro.go.jp/ext_images/biz/areareports/2021/7311a7a815e66d75/romania_taishoulist.pdf

A partir da análise realizada acima, notou-se que, no contexto da falta de proximidade geográfica e de relações econômicas com o Japão, o que acendeu o interesse dos romenos sobre o Japão foram os contatos restritos realizados por políticos, diplomatas, jornalistas e viajantes pertencentes a classes sociais altas. Eles construíram e divulgaram uma imagem sobre Japão positiva e de semelhança, apesar das óbvias diferenças culturais, imagem que se fortaleceu nos anos 1960 com novas publicações sobre o milagre econômico japonês e alimentou a curiosidade e o interesse nacional sobre o Japão. Porém, as relações entre os dois países permanecem no nível de *grassroot*, sendo mantidas através de interesses e esforços de

indivíduos ou grupos pequenos, não de uma política nacional *top-down*, como foi o caso das políticas que facilitaram a imigração japonesa para o Brasil³⁴.

Em se tratando da história do ensino de língua japonesa na Romênia, Tămăianu-Morita aponta que o primeiro curso de língua japonesa no território que atualmente pertence à Romênia foi na Universidade Babes-Bolyai, em Cluj, no fim do século XIX, porém, nesse período, a região estava sob domínio húngaro e os alunos que tinham acesso a esse curso de ensino superior eram húngaros, não romenos. E o curso foi de curta duração e sem continuidade por quase um século.

Assim, o surgimento da área de estudos japoneses na Romênia precisa ser procurado no início da segunda metade do século XX, dentro do contexto do ensino de idiomas estrangeiros na região leste europeia, incluindo, naquele período, a União Soviética e os países satélites, como era o caso da Romênia. Naquele contexto regional, os idiomas estrangeiros eram divididos entre “idiomas dos parceiros” e “idiomas do inimigo”. A última categoria incluía idiomas dos países capitalistas. O estudo do “idioma do inimigo” era proibido, mas também permitido em certos contextos, tendo em vista a possibilidade de promover, através deles, as ideias do socialismo e do comunismo para as categorias dos trabalhadores nos países capitalistas, mas também para objetivos de seguridade nacional. Pavlenko (2003) explica:

[...] os pais fundadores da antiga União Soviética nunca duvidaram do valor de estudar as línguas faladas pelo seu ‘inimigo’, ou seja, os países capitalistas. [...] O aumento dos contatos com inimigos e aliados durante a guerra fez o governo soviético perceber que o país tinha uma escassez de pessoas capazes de se comunicar em línguas estrangeiras. No final da guerra, houve uma crescente consciência da importância do estudo de línguas estrangeiras para fins de segurança nacional e desenvolvimento econômico e tecnológico, e, como resultado, o Governo decidiu transformar o sistema de ensino de LE [línguas estrangeiras] (nomeadamente, um despertar semelhante ocorreu nos

³⁴ Existe, desde os anos 1990, um fenômeno de migração feminina dos países Leste-Europeus para o Japão em busca de emprego na área de entretenimento adulto em bares e cabarés (*tarento/hosutesu*) que atingiu Romênia também, especialmente na década dos 1990 e início de 2000 (https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kyakuin/pdf/200703_kus_01.pdf), mas que não chegou a influenciar de modo significativo o mercado educacional de língua japonesa, devido à falta de necessidade de conhecimento prévio do idioma para conseguir emprego e da possibilidade de aprender o idioma *in loco*, de acordo com o contexto de fala específico dos ambientes de entretenimento mencionados acima. Esse vocabulário específico não é abordado nos ambientes formais de ensino de língua japonesa do país. Por outro lado, o caráter restrito e relativamente caro da educação de língua japonesa no país, realizado ou em instituições de Ensino Superior públicas ou privadas, ou em um número extremamente restrito de colégios de Ensino Médio e cursos para o público geral, ou através de aulas particulares também restringiu o acesso a esse tipo de educação para as aspirantes aos empregos de *tarento/hosutesu*, que estavam à procura desse tipo de emprego devido à sua baixa renda no país de origem. O fenômeno decresceu muito após meados dos 2000, sob a influência do empobrecimento do Japão, já em crise econômica, e ainda mais afetado pela crise Leemann Shock em 2008 e pelo Grande Terremoto e Tsunami de 2011. (O romance *Planeta Tokio*, de Claudia Golea, estudante de letras-japonês da Universidade de Bucareste, de 1998, trata sobre esse fenômeno).

Estados Unidos na esteira da Segunda Guerra Mundial) (PAVLENKO, 2003, p. 322, trad. própria)³⁵

Os formandos do Ensino Superior com conhecimento de línguas estrangeiras esperavam uma carreira brilhante pela frente, no governo, na diplomacia, ou mesmo nos serviços de informações e segurança nacional, o que proporcionaria salários altos, possibilidades de viagens no exterior e acesso a bens que não estavam disponíveis na União Soviética. O mesmo acontecia nos estados satélites da União Soviética, entre os quais, a Romênia. Barbu (2020) aponta que:

[...] as atividades desenvolvidas no segundo período do regime comunista podem enquadrar-se na categoria de motivações políticas, em que a educação era considerada a quarta dimensão da política externa para promover a imagem do país no exterior, a política partidária, enquanto a cooperação acadêmica era vista como investimento diplomático nas futuras relações políticas. Motivações econômicas também podem ser levadas em consideração. (BARBU, 2020, p. 81, trad. própria)

Porém, o acesso à educação em nível superior de línguas estrangeiras era limitado aos filhos de famílias “ficha limpa”, que não tinham histórico de envolvimento em manifestações ou ações contra o Partido Comunista ou não pertenciam ao perfil étnico ou social proibido pelo mesmo, e especialmente filhos de quadros altos do Partido Comunista.

Na primeira década depois do fim da Segunda Guerra, nos países que se tornaram satélite da União Soviética, tornou-se obrigatória a educação de língua russa no Ensino Fundamental, Médio e Superior. Posteriormente, à medida que o controle da União Soviética diminuiu e os países satélite passaram por um período de abertura a partir dos anos 1960, começou a se desenvolver a educação de outras línguas estrangeiras autorizadas pelo Estado. Barbu (2020) explica sobre a lei da educação de 1968 na Romênia:

[...] A segunda lei da educação foi votada em 1968, durante a segunda fase do regime comunista, agora liderado por Nicolae Ceausescu. Esta lei refletia, em certa medida, a tendência de abrir o regime tanto no plano interno como no externo, mas também de promover os princípios promovidos pela ideologia nacional-comunista. A dimensão internacional da educação reflecte-se numa das disposições segundo a qual, em determinadas escolas e sob certas

³⁵ [...] the founding fathers of the former Soviet Union never doubted the value of studying the languages spoken by their ‘enemy’, namely, capitalist countries. [...] Increased contacts with both enemies and allies during the war made the Soviet Government realise that the country had a shortage of people able to communicate in foreign languages. By the end of the war, there was a growing awareness of the importance of foreign-language study for the purposes of national security and economic and technological developments, and, as a result, the Government decided to transform the FL education system (notably, a similar reawakening took place in the US in the wake of World War II) (PAVLENKO, 2003, p. 322)

condições, era permitido o ensino de línguas de circulação internacional. (BARBU, 2020, p. 77-78, trad. própria)

Assim, o primeiro curso em nível superior de língua japonesa que chegou a se tornar curso regular mesmo durante o regime comunista na Romênia ocorreu na Universidade de Bucareste. Sua implementação como curso regular foi em 1975, sendo precedida por cursos experimentais na Universidade Popular de Bucareste (instituição de ensino de cursos livres para o público adulto, atualmente conhecida com Universidade Popular Ioan Dalles) no fim dos anos 1960, cujo sucesso levou à abertura da graduação regular dentro da Área de Estudos Orientais da Universidade de Bucareste, junto à graduação de Língua e Literatura Chinesa, a primeira dessa área, aberta em 1956.

Também no início da segunda metade do século XX (em 1957 e 1959), foram publicados na revista de estudos orientais romena *Studia et Acta Orientalia* os primeiros artigos científicos na área de estudos japoneses, relacionados ao ensino de ideogramas e transcrição do sistema fonético japonês, por Radu Flondor, o autor do primeiro dicionário romeno-japonês e por Ioan Timus, professor de língua japonesa na Universidade Popular de Bucareste (BALAN, 2018, p. 11).

O ensino de língua japonesa foi expandido para universidades populares de outras cidades maiores da Romênia, como Cluj, Brasov, Constanta, Timisoara, Oradea, mas por falta de professores não se chegou, durante o período comunista a se desenvolver um curso regular de graduação em nenhum desses centros, sendo ofertadas somente disciplinas para o público geral.

Após o fim do período comunista (1989), o interesse pelo estudo de línguas estrangeiras aumentou, à medida que o país estava passando da economia socialista para a capitalista. Isso gerou a necessidade de atrair investidores estrangeiros para o país e também gerou ondas de migração no exterior em busca de trabalho, enquanto as fábricas estavam sendo reestruturadas, privatizadas e a taxa de desemprego aumentou. Esse fenômeno é comum em todos os países satélite da União Soviética, assim como explica Pavlenko (2003):

O status quo na educação de LE mudou drasticamente com o colapso da União Soviética e a dissolução dos governos socialistas do Leste Europeu. A fim de se alinhar com as potências ocidentais e ganhar uma entrada no mercado global, as democracias do Leste Europeu tentaram se remodelar como democráticas e ocidentalizadas. Essa mudança sociopolítica e econômica envolveu reformas no ensino de idiomas, que despojaram o russo de seu status privilegiado e ofereceram aos alunos a liberdade de escolha entre várias línguas [...] inglês, seguido por alemão e francês, surgindo como

preferências no Leste Europeu, uma chave para a prosperidade nacional e cooperação global. (PAVLENKO, 2003, p. 327-328, trad. própria)³⁶

O aumento do interesse pelo idioma japonês foi apoiado também pelas perspectivas de realização de intercâmbios para o Japão, o que era muito mais difícil de realizar durante o período comunista. Waniek (1995) indica que em 1990 o curso de língua japonesa da Universidade de Bucareste era o terceiro mais procurado por alunos ingressantes. Entre 1991 e 1993, foi implantada a língua japonesa como disciplina obrigatória de idioma estrangeiro em 3 escolas de Ensino Fundamental, em uma escola de Ensino Médio da rede pública de Bucareste e em uma escola de Ensino Médio da rede pública de Constanta. Em Bucareste, entre essas instituições se destaca a escola de Ensino Médio *Colegiul National Ion Creanga* (que iniciou o ensino do idioma japonês em 1996), sendo a única no país que possui aulas de língua japonesa obrigatórias e prova de conclusão de Ensino Médio na língua japonês e que, desde o início, recebeu o apoio governamental japonês, através de envio de voluntários JICA para o ensino de conversação e outras atividades artísticas.

Nos primeiros anos depois do fim do comunismo surgiram também as primeiras instituições de ensino privadas, e algumas delas começaram a ofertar também a língua japonesa. Em Bucareste, o curso de japonês foi implementado na Universidade Spiru Haret (1992), Universidade Hyperion (1990), Universidade Romeno Americana (2005) e Universidade Dimitrie Cantemir (1999). Em 2018, foi inaugurado na Universidade de Estudos Económicos (Academia de Studii Economice – ASE Bucuresti) o “Japan Study Center”, um centro com uma base para a divulgação de informações sobre o Japão, aberto a estudantes da Universidade de Economia de Bucareste, estudantes de universidades vizinhas e trabalhadores interessados no Japão.

O aumento de instituições de ensino e de professores levou à necessidade de uma melhor organização e comunicação entre eles e, assim, em 2005, foi criada em Bucareste a Associação dos Professores de Língua Japonesa da Romênia – APJR (*Asociația Profesorilor de Limba Japoneză din România*), uma organização semelhante ao ABEJ do Brasil, que, a partir de 2007, tornou-se organização não governamental. Teve como objetivos melhorar o ensino de língua japonesa no país através de introdução de novos métodos de ensino, produção

³⁶ The status quo in FL education changed drastically with the collapse of the Soviet Union, and dissolution of Eastern European socialist governments. In order to align themselves with the Western powers and gain an entry into the global market, Eastern European democracies tried to refashion themselves as democratic and Westernised. This sociopolitical and economic change involved language education reforms, which stripped Russian of its privileged status and offered learners a freedom of choice between a number of languages [...] English, followed by German and French, emerged as a preferred choice in Eastern Europe, a key to national prosperity and global cooperation. (PAVLENKO, 2003, p. 327-328)

e publicação de novos materiais didáticos e publicações acadêmicas, aperfeiçoamento de professores, organização de encontros e eventos entre os professores em nível nacional e internacional, organização da prova de proficiência JLPT e do concurso de oratória em língua japonesa. Entre 2006 e 2014, a Associação organizou 8 Simpósios Internacionais de Linguística e Metodologia de ensino da língua japonesa³⁷, contando com participação especialmente de estudiosos de países leste e centro-europeus, além de convidados palestrantes de vários países do mundo. A Associação também incluiu nas suas responsabilidades, desde 2010, a organização do Exame de Proficiência em Língua Japonesa JLPT da Fundação Japão, implementado no país em 2003 e organizado até 2009 pela Embaixada do Japão na Romênia.

Após o fim do período comunista, desde 1991 até a segunda década do século XXI (2011), a Romênia recebeu do Japão apoio em nível governamental e colaboração com o governo japonês para a transição do regime comunista para o regime capitalista e para o desenvolvimento da sua infraestrutura especialmente nas áreas de construções civis, transporte e ambiental. De acordo com o site do MOFA, o Japão enviou Voluntários de Cooperação no Exterior do Japão (JOCV) entre 1997 e 2008 como forma de cooperação em nível de base. Ao longo do período, 112 membros do JOCV se envolveram em programas de apoio, incluindo apoio médico e educacional. É nesse contexto que a língua japonesa é implementada em Centros Culturais e Centros de Ensino para Crianças (denominados *Palatul Copiilor* – Palácio das Crianças), com o apoio de voluntários que atuam também em instituições de ensino regular, como Colégio Nacional Ion Creanga ou Universidade Técnica de Construções de Bucareste – UTCB. Porém, em 2007, a Romênia se tornou membro da União Europeia e, como consequência, saiu do escopo de apoio providenciado pela JICA. A partir de 2009, houve um corte dramático no número de docentes nativos atuando na Romênia, impactando quantitativamente e qualitativamente o ensino de língua japonesa oferecido no país, levando ao fechamento de cursos livres e a uma diminuição da qualidade do ensino realizado atualmente, principalmente por professores romenos, que às vezes possuem nível linguístico insuficiente.

Outro impacto negativo na qualidade do ensino e no nível linguístico alcançado pelos aprendizes ocorreu com a introdução, em 2005, do sistema Bolonha (3 anos de graduação e 2 anos de mestrado) nas universidades, o que afetou principalmente os alunos que ingressaram nos cursos sem conhecimento prévio do idioma. Tais discentes dificilmente conseguem alcançar um nível intermediário de língua japonesa em apenas 3 anos de graduação.

³⁷ Nome original: *Simpozion Internațional de Lingvistică și Metodologia Predării Limbii Japoneze*.

Apesar dos empecilhos, os números de aprendizes de língua japonesa se mantiveram em crescimento contínuo desde a década dos 1990, alcançando em 2015 um recorde de aproximadamente 2000 alunos. Na última enquete da Fundação Japão, porém, esse número mostrou uma diminuição para menos de 1400 (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2018). Essa diminuição pode ser explicada como consequência da perda de interesse do público estudante pelo Japão, cuja economia permanece em crise desde a década dos 1990 e já não representa um atrativo econômico tanto quanto outros países da União Europeia e da América, além de ser consequência do desmembramento dos centros de ensino onde atuavam os voluntários JICA/JOCV, cuja presença em si se tornava um elemento atraente para o público estudante. Além disso, isso pode refletir uma falta de interesse por parte do público frequentar instituições de ensino para aprender japonês, uma vez que na internet existem cada vez mais recursos e possibilidades de conversação e contatos com falantes nativos que podem oferecer uma experiência de aprendizagem mais rica e autêntica do que os cursos formais, sendo acessível em todas as cidades e com custos reduzidos ou até gratuitamente.

A pandemia de Covid-19 impactou negativamente o estudo da língua japonesa na Romênia, levando ao fechamento temporário de grande parte das escolas e instituições de ensino do idioma, enquanto uma parte desempenhou atividades educacionais em ensino remoto. Os intercâmbios para o Japão programados entre outubro de 2020 e abril de 2022 foram cancelados e as atividades letivas na Universidade de Bucareste foram desenvolvidas de modo remoto entre março de 2020 e maio de 2022. Diferentemente do Brasil, não foram notadas influências negativas visíveis no desempenho dos alunos, oriundas da desmotivação ou da falta de recursos técnicos para acompanhar as aulas. Em 2020, foi cancelada a prova de proficiência JLPT e, em 2021, foi prevista para ser realizada tendo como público-alvo somente pessoas vacinadas.

A educação institucionalizada de língua japonesa na Romênia, após o período comunista, possui um caráter aberto e restrito ao mesmo tempo, ou seja, aberto para o público mesmo sem conhecimento prévio do idioma, no caso do Ensino Médio e Superior. Em ambos os casos, o estudo é iniciado do zero e também é gratuito (parcialmente, no caso do Ensino Superior). No entanto, é restrito quando se trata do número de instituições, de vagas, dos custos que acompanham o alcance a essa educação. Existem somente duas graduações públicas com aproximadamente 20 vagas gratuitas no total. O restante dos alunos precisam pagar taxas de matrícula e estudos, além dos custos de vida em Bucareste e Cluj, onde se concentram tanto os cursos públicos quanto privados. Os cursos particulares de idiomas e a maioria dos professores que oferecem aulas particulares de língua japonesa também se concentram nas cidades grandes,

limitando o acesso à educação institucionalizada de língua japonesa para os aprendizes que não possuem os recursos financeiros adequados ou não podem se deslocar para esses centros (como no caso de crianças e adolescentes).

Surgindo a partir do interesse de uma parte da população pela cultura japonesa, mais do que a partir de uma necessidade prática de aprendizagem para comunicação na convivência diária ou no trabalho, o ensino de língua japonesa na Romênia possui uma história de quase meio século, logo, mais curta do que a do Brasil, mas conheceu o florescimento no Ensino Superior na mesma época de fim de 1960-início de 1970. Isso foi impulsionado pelo impacto em nível mundial do desenvolvimento econômico do Japão e pelo interesse crescente no país e nas possibilidades que o conhecimento do seu idioma poderiam oferecer. Apesar do tamanho reduzido em comparação com o ensino de outros idiomas como inglês, francês, alemão, conseguiu um amplo desenvolvimento no Ensino Superior e penetrou no âmbito do ensino público fundamental e médio romeno, conquistando desde cedo um espaço privilegiado entre os idiomas estrangeiros mais ensinados³⁸.

1.2 Revisão de literatura

Percebeu-se como necessária a realização de uma revisão de literatura, entre os trabalhos publicados por pesquisadores brasileiros e romenos, para compreender melhor o panorama do ensino de língua japonesa em cada país, bem como o contexto político e de formação de professores, e também para verificar e posicionar a presente pesquisa dentro das pesquisas realizadas até então sobre o tema escolhido, além de verificar informações e dados obtidos através da experiência empírica formativa e profissional da autora. De acordo com Richardson (2012, p. 60)³⁹,

O pesquisador deverá realizar uma interpretação do fenômeno, historicamente ou apenas na fase atual, analisando criticamente as diversas concepções e perspectivas apresentadas, mediante referencia a tudo o que se escreveu sobre ele.

³⁸ Seguindo o modelo japonês, observa-se a partir da década dos 2010 um desenvolvimento da educação em língua chinesa na Romênia, coordenado pelo Instituto Confúcio e pela Embaixada da China.

³⁹ RICHARDSON, Roberto Jarry et al. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

Assim, a revisão de literatura incluiu a busca por teses e dissertações em plataformas *online* em ambos países e também a busca por livros e artigos científicos que tratem sobre ensino de língua japonesa, formação de professores de língua japonesa, políticas de formação de professores na área de letras-japonês.

1.2.1 Brasil

No Brasil, foram realizadas buscas de teses e dissertações na plataforma CAPES/CNPq, com as mesmas palavras-chave utilizadas para a busca na Romênia. A palavra-chave “japonesa”, utilizando filtros “ciências humanas”, “letras”, “linguística”, “educação” e “política”, rendeu 382 dissertações de mestrado e 79 teses de doutorado tratando sobre assuntos de literatura, cultura japonesa, ensino de língua japonesa no contexto de imigração japonesa no Brasil, metodologia de ensino, linguística e linguística aplicada, história, sociologia e antropologia da imigração, sem ser encontrados trabalhos cujo foco fosse a influência de agências japonesas com vínculo governamental e da comunidade descendente sobre o Ensino Superior de língua japonesa. Apresentaram interesse para a presente pesquisa os trabalhos de Morales (2008) sobre a evolução do ensino de língua japonesa no ambiente das escolas comunitárias dos imigrantes japoneses, que expõe um panorama do ensino de língua japonesa no Brasil, fazendo uma breve referência ao Ensino Superior; Gaudioso (2019), que trata sobre agências japonesas, especialmente a JICA e a Fundação Japão e sua atuação na comunidade japonesa do Rio Grande do Sul; e Oliveira (2011), que trata sobre o exame de proficiência em língua japonesa JLPT para a produção de um *software* de treinamento para esse exame.

Foi feito um levantamento dos livros e artigos publicados sobre o ensino de língua japonesa em cada país e sobre a formação de professores de língua japonesa. Foram encontrados estudos sobre a história do ensino de língua japonesa, em nível nacional e local, destacando-se os trabalhos de Moriwaki (2008), Hayashi (2008), Morales (2008, 2011) e Morato (2011), com foco no ensino comunitário de língua japonesa; Suzuki (2010) e Pereira (2003), com foco no Ensino Superior e a área de pesquisa. As pesquisas sobre a língua japonesa em instituições públicas de Ensino Superior brasileiras incluem descrições da origem, desenvolvimento e estrutura do curso, incluindo materiais didáticos e competências desenvolvidas sobre a UFRGS (GAUDIOSO, 2013), sobre a UnB (JOKO, 2008; JOKO e SEKINO, 2012), sobre a USP (FUKASAWA, 1991; MORALES, 2008; SUZUKI, 2010), a

UNICAMP (DOI, 1991), a UNESP (HASHIMOTO, 1991; YOSHIKAWA, 2012); a UFRJ (NINOMIYA, 1991); a UFPR (AZUMA, 2010); a UFAM (TANAKA, 2015).

Também foram encontradas publicações sobre a formação de professores que atuam em escolas comunitárias (MORALES, 2011) ou em instituições públicas que incluem disciplinas de língua japonesa como optativas e obrigatórias como CEL de São Paulo (WATANABE e IKO, 1999; YOSHIKAWA, 2006, 2012; SILVA (b), 2017; SECONE, 2021), CELEM do Paraná (SILVA (b), 2017) e Centros Interescolares de Línguas – CIL de Brasília (YOSHIKAWA *et al*, 2021). Os estudos apresentam dois aspectos da temática proposta: a **escassez local de profissionais** de ensino e a **preparação insuficiente dos profissionais** que ensinam língua japonesa.

Em se tratando da preparação insuficiente dos docentes no Brasil, assim como em outros países onde existe comunidade descendente japonesa, observam-se as seguintes situações: os professores descendentes não possuem preparação suficiente para o ensino de línguas ou são desatualizados da realidade linguística e cultural japonesa. O primeiro caso é exemplificado por Morales (2011), que apresenta a preparação dos professores de escolas comunitárias de língua japonesa no Brasil, até a década dos 80:

Os professores, por sua vez, que não sabiam muito bem o que fazer em sala de aula, apenas mandavam os alunos copiarem os textos do livro didático. Fato que nos faz perceber que nessa época o livro didático era a tábua de salvação para muitos professores. (MORALES, 2011, p. 108)

O segundo caso é apresentado por Moriwaki (2008):

[...] desde o pré-guerra até o pós-guerra, praticamente não houve professor que tivesse ensinado o japonês como língua estrangeira. Em geral, para se tornar professor de japonês bastava saber falar esse idioma, e, apesar de longos anos de experiência, não havia qualquer sistematização do ensino nem teorização da língua. No passado, aquele que estivesse preparado para aceitar a responsabilidade de “educar um japonês” já preenchia o pré-requisito de professor e era recebido com satisfação pela colônia *nikkei*. Entretanto, até hoje, mesmo diante das novas realidades que exigem mudanças no enfoque de ensino, os professores não conseguiram, de um modo geral, livrar-se de valores e sentimentos do passado. Em 17 anos, ao longo de quatro simpósios [reunindo professores de língua japonesa em todo o Brasil, decorridos entre 1978, 1981, 1989 e 1995, n. a.], as propostas como língua estrangeira foram feitas sem, entretanto, trazer mudanças efetivas na atitude dos professores. (MORIWAKI, 2008, p. 129-130)

A escassez de profissionais foi condicionada por causas históricas como o tratamento recebido pelos imigrantes, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial, quando a

comunicação no idioma japonês e o ensino de língua japonesa foi proibido (MORALES, 2011; MORIWAKI, NAKATA, 2008), seguida por uma desvalorização do profissional de ensino de língua japonesa após a Segunda Guerra, em paralelo ao distanciamento progressivo dos descendentes japoneses da segunda e terceira geração da língua japonesa e à adoção do idioma do país onde vivem. Como consequência, houve uma baixa remuneração, aspecto evidente tanto no Brasil (HAYASHI, 2008, p. 231) quanto em outros países da América do Sul, como Argentina (USHIUMI, 1986; AMMA, 1986), Paraguai (AKIYAMA, 2017, p. 97). A essa escassez contribuiu também, especialmente nos anos 1970-1980, o fenômeno *dekassegui*, ou seja, migração em busca de empregos melhor remunerados no Japão por uma grande parte da população descendente, e pelo envelhecimento dos professores das escolas comunitárias (HAYASHI, 2008; MORALES, 2011). A escassez começou a ser diminuída com os esforços conjuntos das escolas comunitárias, especialmente em São Paulo e Brasília, junto a agências governamentais japonesas como JICA e Fundação Japão, que lançaram programas de formação de professores de língua japonesa, e também pela atuação do governo brasileiro, federal e estadual, na criação de licenciaturas em língua japonesa, que até 2018 haviam chegado a 5, sendo 4 cursos em universidades federais e 1 em uma universidade estadual (MORALES, 2011).

O ambiente formativo de professores de língua japonesa no Brasil na última década foi descrito por Yoshikawa (2012). No ambiente do Ensino Superior, a autora aponta a existência de 7 cursos de licenciatura em letras-japonês: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Assis (Unesp-Assis), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (YOSHIKAWA, 2012, p. 21). Porém, Mukai (2007) aponta o fato que

Apesar de ter crescido a formação de pesquisadores (mestres) na área de LJ no Brasil, isso não significa que tem aumentado o número de professores de LJ de alta qualidade, pois a palavra “pesquisador” não é sinônimo de “professor de língua”. Dentro desse contexto, é indispensável a realização de um treinamento de professores não apenas para formandos, mas também para aqueles que já atuam no ensino de LJ. Precisa-se, também, da pesquisa metodológico-acadêmica voltada para este tema, para que se possa detectar o que ainda falta na teorização e na aplicação de formação de professores de LJ. (MUKAI, 2007, p. 173)

Além dos cursos universitários de formação inicial de professores, Yoshikawa (2012) apresenta os cursos de aperfeiçoamento profissional oferecidos pela Fundação Japão, em São Paulo e na sede no Japão, e o curso de formação de professores aberto aos professores atuantes e aos que pretendem exercer a profissão, oferecido pelo Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ).

Por outro lado, existe um sistema de formação continuada de professores voltado principalmente para os professores descendentes japoneses e que atuam em escolas comunitárias, apoiado pela JICA e que inclui cursos de média e longa duração (3 a 6 meses) na sede da JICA no Japão (voltados especificamente para os professores descendentes e tendo como objetivo a educação de língua japonesa como língua de herança) e cursos de curta duração e seminários periódicos no Brasil. Yoshikawa (2012) menciona o Seminário Nacional de Professores de Língua Japonesa (Gôdô kenshûkai), o Seminário Pan-americano de Professores de Língua Japonesa (Hanbei kenshû) e o Seminário para Jovens Professores de Língua Japonesa (Seinen kenshû) (YOSHIKAWA, 2012, p. 21), organizados em colaboração entre CBLJ com apoio da JICA. A autora explica que

Cada um deles tem sua característica diferenciada pelo público-alvo. O primeiro é destinado a todos os professores de japonês do Brasil; o segundo, aos professores iniciantes e vindos de diversas regiões do Brasil e de países da América do Sul e Canadá; e o terceiro, aos professores iniciantes de todo o Brasil. (YOSHIKAWA, 2012, p. 24)

Em relação à formação de professores no sistema de formação inicial das licenciaturas em letras-japonês, destaca-se o estudo de Sekino e Joko (2012), que apresenta uma discussão teórica sobre a formação de professores do japonês na UnB, salientando o desenvolvimento metacognitivo/intelectual propiciado pelo estudo da língua japonesa (SEKINO, JOKO, 2012, p. 42) e concluindo que os formados podem oferecer à comunidade escolar brasileira

[...] suas percepções sobre esta língua, suas visões sobre a cultura, atitudes e compreensão diante desta língua em um novo contexto brasileiro. Ao mesmo tempo, eles podem utilizar a língua japonesa como instrumento para estimular os alunos para o desenvolvimento intelectual. (SEKINO, JOKO, 2012, p. 42)

E adicionam que, “[...] mesmo que não ensinem a língua da sua formação, os formandos, com sua capacidade analítica, metodológica e criativa, são promessas de alcançar o êxito tanto no mercado de trabalho como nos estudos mais avançados” (SEKINO, JOKO, 2012, p. 49). As autoras oferecem perspectivas sobre as possibilidades de trabalho e da

viabilidade da formação em língua japonesa no mesmo mercado, porém não há pesquisas relacionadas ao acompanhamento dos egressos, para observar a porcentagem de ingresso no ramo educacional nem sobre a relação da escolha de emprego com os intercâmbios para o Japão realizados durante graduação. Entretanto, os trabalhadores na área de ensino que publicam pesquisas incluem em seus trabalhos menções e agradecimentos a agências de financiamento com vínculos governamentais japoneses como Fundação Japão ou JICA pelo aperfeiçoamento profissional do qual beneficiam, sugerindo um impacto significativo do intercâmbio na sua atuação profissional.

1.2.2 Romênia

Na Romênia, foi feita uma busca nas publicações anuais da Biblioteca Nacional da Romênia com os títulos de teses de doutorado desde 2009 disponíveis no site da Biblioteca Nacional da Romênia e na Plataforma REI, que é um repositório de teses e dissertações da Romênia com registros a partir de 2016. Não foram encontrados trabalhos sobre os seguintes tópicos (palavras-chave): “políticas de formação de professores de japonês”, “professor de língua japonesa”, “ensino de língua japonesa”, “educação de língua japonesa” (em romeno: *política de formare a profesorilor de limba japoneza, predarea limbii japoneze, educatia de limba japoneza*). Foram encontradas teses de doutorado tratando a área de linguística (2), cultura japonesa e cultura comparada (3), literatura japonesa, tradução e literatura comparada (6), sociologia (1). Dentre elas, apresentou interesse para o presente trabalho a tese de Hasu-Balan (2018), da área de literatura, que faz um histórico da língua japonesa na Romênia. Não foram encontrados trabalhos que tratam especificamente sobre a educação de língua japonesa na Romênia, a formação de professores de língua japonesa e as políticas que influenciam essa formação.

Foi feito um levantamento dos livros e artigos publicados sobre o ensino de língua japonesa e sobre a formação de professores de língua japonesa e foram encontrados os trabalhos de Waniek (1995) sobre a situação do ensino da língua japonesa até meados da década de 1990, Focseneanu (2013, 2017), Utsunomiya e Nishimura (2010) e Suzuki (2010) sobre o ensino de língua japonesa na Universidade de Bucareste, além das publicações de Rodica Frentiu e Emma

Tămăianu-Morita sobre Universidade Babes Bolyai. Sobre experiências de ensino de língua japonesa por parte de professores que atuam na Romênia tanto no ambiente público quanto privado, encontram-se artigos com foco em metodologia de ensino, visando à formação da autonomia de estudo nos aprendizes (CIUBANCAN, 2018; NICOLAE, 2018) e apresentações panorâmicas sobre o ensino de língua japonesa dentro do currículo educacional de línguas estrangeiras romeno (LUNGU, 2018; DRAGAN, 2018) e sobre os centros culturais japoneses (TETU et al., 2020). Para a presente pesquisa, foi considerado de grande importância o trabalho de Waniek (1995), que aponta os mesmos problemas da formação de professores encontrados nos trabalhos brasileiros: a escassez de profissionais e a preparação profissional insuficiente, tanto no aspecto linguístico quanto no metodológico no de ensino de línguas. O trabalho de Refsing (1992) foi considerado também relevante para explicar os problemas no contexto europeu.

A escassez dos profissionais de ensino de língua japonesa na Romênia, fenômeno comum também em outros países europeus, deve-se à demanda pequena por esses profissionais, à existência de grande distância geográfica e à falta de amplas relações econômicas. Refsing (1992) apresenta a situação dos estudos japoneses na Europa no fim dos anos 1960 assim:

Vinte e cinco anos atrás, a japanologia era um campo muito exótico. Os alunos eram poucos, e a tarefa de adquirir uma competência razoável na leitura e tradução de textos japoneses parecia um projeto de vida - muitas vezes empreendido de maneira semelhante àquela em que o latim é estudado no ensino médio, ou seja, passando laboriosamente linha após linha de texto, tentando compreender a gramática e – com sorte – o significado de algumas das frases. O modelo para a Japanologia foi tirado de campos como Sinologia, Egíptologia, Assírio, Sânscrito etc. Em outras palavras: campos geralmente dominados por um professor brilhante e excêntrico com um assistente provavelmente brilhante mas ainda não tão excêntrico, com a intenção de sucedê-lo, e dois-três estudantes sentados aos seus pés, absorvendo conhecimento por dez ou quinze anos antes de embarcar em seus exames finais. (REFSING, 1992, p. 345-346, trad. própria)⁴⁰

⁴⁰ Twenty-five years ago Japanology was a very exotic field. Students were few, and the task of acquiring a reasonable competence in reading and translating Japanese texts seemed a lifetime project-often embarked upon in a manner similar to that in which Latin is studied in high school, i.e. going laboriously through line after line of text, trying to comprehend the grammar and-with luck-the meaning of some of the sentences. The model for Japanology was taken from fields like Sinology, Egyptology, Assyrian, Sanskrit etc. In other words: fields usually dominated by one brilliant, eccentric professor with perhaps one brilliant, but not yet quite eccentric, assistant intended to succeed him, and a couple of students sitting by their feet, soaking up knowledge for ten or fifteen years before embarking on their final exams. (REFSING, 1992, p. 345-346)

A globalização da economia e o desenvolvimento dos meios de comunicação e transporte, que ampliaram a circulação de pessoas e informação, levou a mudanças também no campo dos estudos japoneses, aumentando a necessidade dos conhecedores de língua e cultura japonesa. Isso conduziu a um crescimento no número de alunos que ingressaram nos cursos de língua japonesa em universidades. Em consequência, o número de docentes também aumentou, embora discretamente. Porém, no que se trata da metodologia de ensino, permaneceram atrasos que levam a grande evasão entre os alunos desses cursos e a um período maior para ganhar proficiência em japonês do que em outros idiomas.

Waniek (1995, p. 84) aponta para a falta de professores na Romênia já nos anos 1990, que continua ainda no século XXI, apesar de vários programas aumentarem temporariamente o quadro docente, com a colaboração de agências governamentais japonesas como JICA ou MOFA (Ministério das Relações Exteriores do Japão), assim como indicam os relatórios da Fundação Japão⁴¹.

Por outro lado, a formação de professores de língua japonesa sofreu por falta de contato com o idioma, o que acarretou um baixo nível de proficiência linguística, bem como por falta de conhecimento sobre a metodologia de ensino de línguas estrangeiras. Assim, Waniek (1995, p. 83) assinala que⁴².

⁴¹ [...] Devido à adesão da Romênia à UE em 2007, os Voluntários de Cooperação no Exterior da JICA Japão se retiraram completamente em janeiro de 2009, resultando em uma diminuição acentuada no número de professores japoneses. Atualmente, a associação de professores é administrada principalmente por professores romenos. [...] Em fevereiro de 2009, o Ministério das Relações Exteriores deu início ao “Programa Voluntário de Divulgação da Cultura Japonesa”, e 6 voluntários foram enviados. Após a retirada dos Voluntários de Cooperação no Exterior da JICA, a ausência de falantes nativos foi um grande problema, mas este programa transferiu falantes nativos para várias partes da Romênia. No entanto, em fevereiro de 2011, o programa terminou sua primeira fase e todos os voluntários retornaram ao Japão. Como acompanhamento, duas pessoas foram enviadas para uma escola secundária em Bucareste e para duas universidades locais (simultaneamente) por cerca de três meses a partir de outubro de 2011 pelo “Programa de Envio Popular de Base Kusa-no-Ne -Japan” do Ministério das Relações Exteriores para ensinar japonês, programa que já foi concluído. Desde então, programas semelhantes desapareceram e muitos cursos e instituições foram forçados a fechar devido à ausência de falantes nativos. (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2020, trad. própria) Em original: [...] 2007年のルーマニアのEU加盟により、2009年1月にJICA海外協力隊が完全撤退したため、日本人教師は激減し、現在はルーマニア人教師を中心として教師会が運営されている。

[...] 2009年2月より、外務省による「日本文化発信プログラムボランティア」が始動し、6名のボランティアが派遣された。JICA海外協力隊撤退後、母語話者教師の不在が大きな問題とされていたが、このプログラムによって再び母語話者教師がルーマニア各地に配置された。しかし、2011年2月、同プログラムが第一期で終了となり、ボランティアは全員帰国した。そのフォローアップとして、外務省の「草の根日本発信プログラム」により2名が、2011年10月より約3か月、ブカレストの高校と地方の大学2か所（兼任）に派遣され、日本語教育を実施した。その後は同様のプログラムはなくなり、母語話者教師の不在により、多くの講座・機関で閉講を余儀なくされている。
<https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/romania.html> (trad. própria)

⁴² ルーマニアにおける日本語教育機関がその設立以来直面してきた諸問題の内でも日本語教師不足をいかにして解消すべきかという大問題は、現在でも無視できない急務となっている。1960年代にルーマニアにおいて最初の日本語講座が開かれたブカレスト人民大学、1970年代のはじめ自由選択科目として日本語講座を開設したブカレスト大学の両機関で往時に講師として教壇に立った者は、例外

Aqueles que já ensinaram como professores tanto na Universidade Popular de Bucareste, onde o primeiro curso de língua japonesa foi aberto na Romênia na década de 1960, quanto na Universidade de Bucareste que abriu um curso de língua japonesa como um curso eletivo gratuito na década de 1970, eram sem exceção, pessoas não especializadas no ensino da língua japonesa. Não é à toa que aqueles que não têm conhecimento suficiente do japonês e seus métodos de ensino não podem alcançar, por enquanto, os resultados desejados ensinando com métodos provisórios e materiais didáticos do próprio punho. Uma situação tão lamentável que caracterizou o mundo do ensino da língua japonesa na Romênia também afetou o ensino da língua japonesa subsequente. Mesmo se você for um estudante muito motivado, é difícil adquirir proficiência suficiente em japonês se o ensino da língua japonesa na universidade contém tais defeitos, e você se queixará de desilusão e frustração. Pode-se dizer que a educação universitária de língua japonesa deste país não conseguiu formar especialistas em língua japonesa que merecessem o nome de pesquisadores até hoje, mais de 20 anos após sua criação.

O conhecimento insuficiente sobre a metodologia de ensino de línguas estrangeiras é uma característica que não se restringe a países leste-europeus, mas encontra-se também entre docentes de Ensino Superior em vários países oeste-europeus, independentemente da sua origem. Refsing (1992) comenta:

Nas universidades europeias de hoje ainda é incomum encontrar um professor de japonês que tenha recebido treinamento formal no ensino de línguas estrangeiras. Em vez disso, existem aproximadamente dois tipos de professores de língua japonesa; um é o ex-aluno de japonês, que adquiriu um grau acadêmico em algum aspecto ou outro dos estudos japoneses e posteriormente se tornou empregado na universidade, onde o ensino de idiomas se torna parte de suas funções. Esses professores de línguas geralmente têm três qualificações: 1) sabem japonês; 2) já foram aprendizes; e 3) (após algum tempo) experiência docente. O segundo tipo de professor é o falante nativo, que possui duas qualificações para ensinar: 1) Japonês é sua língua nativa; e 2) (após algum tempo) experiência docente. A maioria dos professores japoneses nativos não veio para a Europa com o propósito específico de ensinar sua língua materna, e poucos podem acrescentar a qualificação de ter concluído alguns dos cursos agora oferecidos no Japão sobre o ensino de japonês para estrangeiros. Assim, o

なく日本語教育を専門としない人達ばかりであった。日本語およびその教授法についての知識を充分に持たない者が、いかにも暫定的な方法と当座の自主作成教材で授業を行うことでは、望ましい成果を上げられないことは無理からぬところである。ルーマニアの日本語教育界を特徴づけてきたこのような遺憾な状況は、その後の日本語教育にも影響を与えている。大変に学習意欲の高い学生であっても、大学における日本語教育がこのような欠陥を内包しては、十分な日本語力を身につけることは困難であり、幻滅や挫折感を訴える者も少なくない。当国の大学における日本語教育は、その開始以来20年以上も経た今日に至るまで、研究者という呼称に値する日本語専門家の育成には成功していないといえる。

quadro geral de ambos os tipos de professores de língua japonesa é o de amadores bem-intencionados. (REFSING, 1992, p. 349, trad. própria)⁴³

A escassez de pesquisas relacionadas ao ensino e à formação de professores de língua japonesa na Romênia inscreve-se em uma tendência europeia na área dos estudos japoneses, de colocar menos ênfase na área de ensino do que em áreas como linguística, literatura ou cultura, e quando essas pesquisas são realizadas, o foco geralmente é representado pelo aprendiz e pelos métodos de aprendizagem, não pelo professor. De fato, ao verificar as pesquisas publicadas nos anais dos Simpósios Internacionais de língua japonesa na Europa, observou-se uma tendência geral de focar no elemento “aprendiz” e na atividade de aprendizagem, no uso do método comunicativo de ensino de línguas estrangeiras, na introdução do sistema de competências no uso de língua estrangeira como base de avaliação da proficiência em língua japonesa, no ensino de língua japonesa para o ambiente de negócios e em nível avançado, na motivação do estudo de língua japonesa como língua de herança, no caso dos descendentes japoneses que moram em vários países da Europa. Toda essa temática está com foco no aluno-aprendiz e suas necessidades, e não no professor e em sua formação.

No contexto nacional romeno, a escassez de pesquisas sobre ensino e formação de professores de língua japonesa pode ser explicada a partir de vários fatores, entre quais o baixo interesse em nível governamental e supragovernamental (europeu) sobre a disseminação da língua japonesa, em comparação com outros idiomas como inglês, francês ou alemão; a falta de investimentos específicos na direção da formação de professores por parte das instituições de ensino superior romenas, sendo que seu principal caráter é de bacharelado (a licenciatura é opcional); e também a falta de transparência da produção científica romena.

Por exemplo, na apresentação da graduação da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste, estipula-se que

Estudantes e mestrandos da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras interessados na carreira docente têm a oportunidade de fazer o módulo psicopedagógico opcional *Certificação para a profissão docente*.

⁴³ In today's European universities it is still unusual to find a teacher of Japanese who has undergone formal training in foreign language teaching. Instead there are roughly two kinds of Japanese language teachers; one is the former student of Japanese, who has acquired an academic degree in some aspect or other of Japanese studies and subsequently become employed at the university, where language-teaching becomes part of his duties. Such language teachers generally have three qualifications: 1) they know Japanese; 2) they have once been learners; and 3) (after some time) teaching experience. The second kind of teacher is the native speaker, who has two qualifications for teaching: 1) Japanese is their native tongue; and 2) (after some time) teaching experience. Most of the native Japanese teachers have not come to Europe for the specific purpose of teaching their mother tongue, and few can add the qualification of having completed some of the courses now offered in Japan on the teaching of Japanese to foreigners. Thus the general picture of both types of Japanese language teacher is that of well-meaning amateurs. (REFSING, 1992, p. 349)

O módulo é executado em paralelo com os estudos de graduação/mestrado e oferece dois níveis:

- nível I – licença, certificação para ensino pré-universitário primário e secundário;
- nível II – mestrado, certificação de Ensino Médio pré-universitário.⁴⁴

Devido a esse caráter opcional, os cursos de graduação (e o de pós-graduação) em letras-japonês não investem esforços específicos na formação de professores – materializados em estágios supervisionados em instituições de ensino de língua japonesa e disciplinas voltadas especificamente para a formação de professores de língua japonesa – assim como nas licenciaturas de língua japonesa do Brasil. Ao invés disso, o módulo abrange disciplinas gerais relacionadas à psicologia do ensino, à didática geral, ao gerenciamento escolar. A prática pedagógica é realizada pelo estudante em instituições de sua escolha, seja com ensino de língua japonesa seja com ensino de outra língua estrangeira (o seu *minor*, isto é, sua segunda língua estrangeira de formação), cabendo ao professor regente da instituição escolhida pelo aluno a orientação durante o estágio. A prática pedagógica do tipo brasileiro, com orientação e coordenação por parte da instituição formativa, encontra-se somente no caso dos alunos do Ensino Médio profissionalizante, que se preparam para se tornarem professores no Ensino Fundamental I. Isso resulta em uma falta de preparação prática dos professores, fenômeno encontrado em vários países da Europa e fortemente visível na Romênia. Serbanescu (2011) explica:

A base de dados Eurydice da Comissão Europeia (2006) fornece informações sobre a proporção da formação prática no total da formação para o ensino em vários sistemas educativos europeus: Bélgica (54%), Alemanha (57%) – tendo em conta e a fase final de qualificação escolar, Dinamarca (32%), Espanha (9%), França (25%), Itália (33%), Áustria (40%), Portugal (33%), Finlândia (21%), Suécia (22%), Great Grã-Bretanha (40%), Noruega (39%), Bulgária (0,5%), Lituânia (17%), Hungria (22%), Polónia (14%), Romênia (18%). (SERBANESCU, 2011, p. 69, trad. própria.)⁴⁵

⁴⁴ Studenții și masteranzii Facultății de Limbi și Literaturi Străine interesați de cariera didactică au posibilitatea de a urma **facultativ** modulul psihopedagogic *Certificare pentru profesia didactică*.

Modulul se desfășoară **în paralel** cu studiile de licență / master și prevede două niveluri:

- **nivelul I** – licență, certificare pentru învățământul preuniversitar primar și gimnazial;
- **nivelul II** – master, certificare pentru învățământul preuniversitar liceal

(Fonte: <https://ils.unibuc.ro/studenti/practica-studentilor/practica-pedagogica/>)

⁴⁵ Baza de date Eurydice a Comisiei Europene (2006) ne oferă informații în legătură cu proporția pregătirii practice, din totalul pregătirii pentru profesia didactică în diverse sisteme de învățământ europene: Belgia (54%), Germania (57%) – luându-se în considerare și etapa finală de calificare din școală, Danamarca (32%), Spania (9%), Franța (25%), Italia (33%), Austria (40%), Portugalia (33%), Finlanda (21%), Suedia (22%), Marea Britanie (40%), Norvegia (39%), Bulgaria (0,5%), Lituania (17%), Ungaria (22%), Polonia (14%), România (18%). (SERBANESCU, 2011, p. 69)

Nesse contexto, a formação de professor é estudada quando representa prioridade nacional, com base na política linguística da União Europeia, do tipo *top down*, imposta para todos os países membro de cima, assim como é o caso de formação de professores de idiomas mais ensinados e com maior demanda, como inglês, francês e alemão. Mas, em se tratando do ensino de língua japonesa, que é realizado a partir de iniciativas individuais e apoiado por relações de amizade diplomática entre os dois países, ou seja, política linguística *bottom up* ou *grassroot*⁴⁶ (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2018), nem o ensino-aprendizagem desse idioma nem as pesquisas sobre o mesmo representam prioridades para o sistema educacional nacional.

Outro fator que contribui para o número baixo de trabalhos encontrados pode ser a falta de transparência do sistema de ensino e pesquisa. Os trabalhos acadêmicos são depositados somente nos acervos físicos das bibliotecas, junto ao suporte digital, não podendo ser consultados *online* assim como os repositórios das universidades brasileiras, com a exceção das teses de doutorado, que podem ser acessadas a partir da plataforma REI, um equivalente à base de dados da CAPES, mas abrangendo somente trabalhos após 2016. Durante a graduação, é incentivada a pesquisa através de relatórios semestrais com temática livre a partir da bibliografia estudada no respectivo semestre, mas não é muito incentivada a publicação, sendo essa uma atividade obrigatória a partir do mestrado.

Nesta subseção foi feita uma análise de literatura no Brasil e na Romênia, a procura por teses, dissertações, livros e artigos científicos sobre o ensino de língua japonesa, formação de professores de língua japonesa e a política de formação docente. Enquanto no Brasil foi encontrada uma rica bibliografia em que se trata tanto do ensino de língua quanto da formação de professores, na Romênia as pesquisas que tratam sobre os assuntos indicados são poucas. Notou-se que em ambos os países se encontram em comum a temática sobre a escassez local de profissionais e a preparação insuficiente dos profissionais que ensinam a língua japonesa, e as maiores diferenças foram observados na existência de pesquisas, no Brasil, sobre o ensino de língua japonesa para a comunidade descendente, aspecto inexistente na Romênia. A observação dos dois aspectos em comum, a escassez local de profissionais e a preparação insuficiente, além de falta de pesquisas sobre o aspecto político relacionado à formação docente de língua japonesa, incluindo a relação da formação docente com agências japonesas com

⁴⁶ Políticas linguísticas que partem de iniciativas pontuais, individuais e que avançam incluindo instituições cada vez maiores, diferentemente das políticas top-down que partem de instituições ou órgãos políticos com ampla relevância política.

vínculo governamental japonês tornou-se em um incentivo a mais para a realização da presente pesquisa.

1.3 Agências com vínculo governamental japonesas

As análises relacionadas à atuação das agências com vínculo governamental japonês giram em torno do conceito de *soft power*, ou poder diplomático brando, desenvolvido por Nye (2004), diferente do *hard power*, ou poder de persuasão através das armas ou políticas econômicas. Por um lado, estudiosos contestam a relação entre a atuação dessas agências e o *soft power* (BUKH, 2014; HASHIMOTO, 2018). Por outro lado, existem inúmeros estudos que apoiam a ideia de que os esforços governamentais japoneses manifestados através da atuação destas agências promovem uma imagem de país (*branding* nacional) positiva e amigável para o Japão, tendo em vista melhores relações diplomáticas e econômicas com outros países do mundo (OTMAZGIN, 2012; MADEIRA FILHO, 2016; SÁ, 2018, entre outros). Sá (2018) aplica o conceito de *soft power* desenvolvido por Nye (2004) para analisar a atuação da Fundação Japão, comparando a trajetória dessa agência na China e no Brasil e indicando seu papel na educação de língua japonesa no Brasil. Defende a tese de que o investimento na educação do idioma produz *soft power* para o Japão, sendo que “[...] a educação (ensino da língua e da cultura) possui um resultado mais efetivo e duradouro, embora a longo prazo, que o da simples circulação de produtos de cultura de massa” (SÁ, 2018, p. 54).

O início do apoio governamental para a educação de língua japonesa realizada fora das fronteiras nipônicas se deu antes da Segunda Guerra Mundial, com a criação, na década dos 1930, da Sociedade para Promoção das Relações Culturais Internacionais (Kokusai Bunka Shinkōkai) e da Grande Sociedade da Ásia (Dai Ajia Kyokai), agências criadas pelo governo militar japonês para promover a cultura japonesa e os ideais da Esfera de Coprosperidade da Grande Ásia Oriental, responsáveis por manter as relações culturais com o Ocidente e com outros países asiáticos e por conter os sentimentos antijaponeses nos territórios da China e Manchúria, ocupados pelos japoneses, bem como pela elaboração e supervisão da educação de língua japonesa nos locais ocupados pelo Japão, onde se almejava assimilação cultural (BUKH, 2014, p.468; HOVHANNISYAN, 2018; SÁ, 2018). O governo japonês apoiou o desenvolvimento da educação de língua de herança em alguns países onde existiam instituições de ensino dos imigrantes, como os Estados Unidos, Brasil, Peru, enviando professores e ajuda financeira (MORIWAKI, 2008; SHINTANI, 2016).

Após a Segunda Guerra Mundial, na administração da educação de língua japonesa e da imagem cultural do Japão fora das suas fronteiras, destaca-se a Fundação Japão e a Agência Japonesa para Cooperação Internacional – JICA. Os ministérios japoneses encarregados com o apoio para a educação de língua japonesa são o Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia – MEXT e o Ministério das Relações Internacionais – MOFA. Enquanto MEXT trabalha principalmente com a administração dos intercâmbios acadêmicos, o MOFA mantém vínculos com JICA e Fundação Japão, que apoiam financeiramente e através de divulgação os cursos e instituições onde a educação de língua japonesa é realizada em vários países do mundo, além de ter sob sua jurisdição as embaixadas e os consulados japoneses.

A característica fundamental das agências é seu vínculo com o governo japonês, através dos ministérios supracitados, o que as torna veículos da política japonesa oficial no que concerne à educação de língua japonesa no mundo, daqui derivando sua relevância para a presente pesquisa⁴⁷. Porém, além dessas duas agências, será considerada também a atuação do MEXT, que, apesar da sua natureza diferente da Fundação Japão ou JICA, fornece apoio financeiro para a educação de língua japonesa através do sistema de bolsas para os cursos de graduação, contribuindo grandemente na formação dos docentes de língua japonesa, especialmente no caso dos que atuam nos cursos de letras-japonês.

1.3.1 MEXT

O Ministério da Educação do Japão (Monbukagakusho 文部科学省) ou, em inglês, *Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology* – MEXT, tem sua origem no século XIX, quando foi criado, em 1871, o primeiro Ministério da Educação do Japão. O Departamento de Educação Superior (Higher Education Bureau) administra a seleção dos alunos, a internacionalização de universidades e intercâmbios de estudantes estrangeiros, e o fortalecimento de universidades nacionais incorporadas, gerenciando, entre outros, as bolsas de intercâmbio para o Japão, as bolsas MEXT. Seus maiores atrativos são a gratuidade dos estudos, a estadia e a viagem ida-volta para o Japão, a quantia mensal destinada às despesas como moradia, alimentação, transporte e demais custos educacionais, e a possibilidade de aprender a língua japonesa no sistema de imersão, *in loco*. Tais bolsas começaram a ser

⁴⁷ Não obstante, existem também outras entidades com base no Japão e fundados por nacionais japoneses que tem entre seus objetivos o apoio à educação de língua japonesa, como é o caso da *Nippon Foundation* e que serão tratados brevemente na abordagem do caso específico da Romênia.

oferecidas a partir de 1954 para estudantes do Ensino Superior e Técnico do mundo inteiro, mesmo sem descendência japonesa.

Todos os procedimentos de inscrição para as bolsas MEXT são realizados através de embaixadas japonesas, consulados em outros países ou instituições de Ensino Superior no Japão, e não é cobrada nenhuma taxa para inscrição. Para ser aceito para um programa de intercâmbio MEXT no Japão é necessário uma recomendação da Embaixada do Japão ou Consulado Geral do Japão do país do aluno (Recomendação de embaixada) ou uma recomendação por parte de uma universidade japonesa que deseja a chegada do intercambista (Recomendação de universidades). No último caso, enquadram-se os convênios entre universidades. Em relação aos tipos de bolsas providenciadas pelo MEXT, observa-se na tabela abaixo uma classificação com base no público-alvo, tipo de recomendação, nível de escolaridade dos candidatos, critérios de elegibilidade, incluindo idade, duração do curso, estudo preliminar de língua japonesa, valor por mês, passagens para o Japão.

Tabela 4: Bolsas de estudo do Governo japonês e seu conteúdo (Ano fiscal 2019)

	Estudante pesquisador	Estudante em curso de formação de professores	Estudante de graduação	Aluno de Estudos Japoneses	Estudante da Faculdade de Tecnologia	Estudante universitário de treinamento especializado
Recomendação da Embaixada	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Recomendação da Universidade	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não
Nível de estudos	Graduação concluída		Durante a graduação			

Duração	Máximo 1 ano e 6 meses incluindo treinamento de língua japonesa	Máximo 1 ano e 6 meses incluindo treinamento de língua japonesa	5 anos incluindo treinamento de língua japonesa (7 anos para medicina, odontologia, farmácia e ciências veterinárias)	1 ano acadêmico	4 anos incluindo treinamento de língua japonesa (4 anos e meio para estudos da marinha mercante)	3 anos incluindo treinamento de língua japonesa
Treinamento preliminar de língua japonesa	6 meses (54 universidades como a universidade de Hokkaido). Os que possuem proficiência em língua japonesa suficiente não precisam passar pelo treinamento preliminar de língua japonesa.		1 ano (Universidade de Estudos Estrangeiros de Tóquio e Universidade de Osaka)	Nenhum	1 ano (Pela instituição administrativa independente e Organização de Serviços para Estudantes do Japão - Japan Student Service Organization - JASSO, no Tokyo Japanese Language Education Center)	1 ano (no Bunka Institute of Language, pela instituição administrativa independente Organização de Serviços para Estudantes do Japão - Japan Student Service Organization - JASSO, Osaka Japanese Language Education Center)
Área de estudo	Especialização principal <i>major</i> na área de especialidade e na pós-graduação	Treinamento especial em um departamento de treinamento para professores	Graduação	Língua japonesa ou treinamento especial relacionado ao Japão	Terceiro ano de curso de faculdade de tecnologia	Estudos pós-secundários

Valor da bolsa	143.000~145.000Yenes por mês	117.000 Yenes por mês
Taxa escolar	Isenção de taxas escolares para universidades nacionais e Instituto do Colégio Nacional de Tecnologia; taxas escolares para universidades públicas e privadas custeadas pelo Ministério da Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia	
Subsídio de viagem	Tarifa de ida e volta (passagem aérea) fornecida	

Fonte: Elaboração própria com base em:
<https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/scholarship/types/>. (2022)

Os processos seletivos preliminares para as bolsas MEXT são administrados por entidades consulares e embaixadas do Japão. São realizados anualmente antes do início do novo ano fiscal no Japão (abril) para inclusão dos candidatos aprovados no novo orçamento (geralmente fevereiro-março), com base em um portfólio que inclui provas escritas, uma entrevista com um representante da embaixada/consulado, cartas de recomendações por parte de docentes dos cursos nos quais os candidatos estão matriculados e atestados de competência em língua japonesa, sendo aqui explicitamente indicado o JLPT, a prova de proficiência em língua japonesa elaborada e administrada pela Fundação Japão.

A certificação JLPT é requerida no processo seletivo por uma grande parte das universidades japonesas que disponibilizam vagas para intercâmbio em parceria com os programas do MEXT⁴⁸. É indicada nos livretos publicados pelo MEXT, entre os critérios de elegibilidade dos alunos. Menciona-se que as provas para todos os tipos de bolsas MEXT incluem avaliação da língua japonesa, tanto de compreensão quanto de produção (incluindo itens de redação em língua japonesa e entrevista em língua japonesa, que não estão contemplados pelo exame JLPT). No caso dos cursos com a especialização língua e literatura japonesa, avalia-se somente a competência em língua japonesa. Observa-se que na maioria dos programas é incluso 1 ano de treinamento na língua japonesa.

Em caso de programas de pós-graduação, após a aprovação na avaliação, o candidato precisa apresentar o aceite por parte da universidade onde pretende realizar sua pesquisa e, após

⁴⁸ https://www.mext.go.jp/content/20220510-mxt_gakushi02-000019355-01.pdf

sua chegada ao Japão, iniciará um curso de treinamento em escrita acadêmica e metodologia de pesquisa de 6 meses. Depois disso, participará de uma nova avaliação, para finalmente se tornar aluno de pós-graduação na respectiva universidade japonesa. Depois de concluir o mestrado, o formado tem a possibilidade de ingressar no doutorado, também financiado com bolsa MEXT, através de um novo processo seletivo realizado diretamente no Japão, pela universidade onde foi realizado o mestrado.

Os programas de intercâmbio oferecidos pelo MEXT são somente um dos meios de realizar intercâmbio para o Japão, e não se limitam aos alunos dos cursos de licenciatura em língua japonesa. Eles são ofertados para um amplo leque de graduação e estudos de pós-graduação, porém seu destaque no processo formativo dos professores de japonês tanto no Brasil quanto na Romênia se dá com base na sua gratuidade por parte dos alunos que participam deles, contemplando com sucesso o perfil econômico da maioria dos alunos ingressantes nos cursos de licenciatura, pertencendo à classe média, que não teriam possibilidade de financiar as despesas com os estudos e a vida no Japão em um período de um ano ou mais, devido às diferenças econômicas entre o custo de vida japonês, romeno e brasileiro, considerando que um aluno deveria desembolsar mensalmente entre 7100 e 9000 R\$ (equivalente a renda mensal inteira⁴⁹ de uma família de classe média brasileira)⁵⁰.

1.3.2. MOFA

O Ministério das Relações Exteriores (*Gaimushô* 外務省, em inglês *Ministry of Foreign Affairs* – MOFA) é um dos ministérios mais antigos do Japão, que surgiu logo após a restauração Meiji (1869) e foi amplamente reformado após a Segunda Guerra Mundial. Sua definição e funções são estabelecidos em 1948 com a Lei da Organização do Governo Nacional do Japão. Seus objetivos tratam tanto as relações do Japão com outros países quanto o apoio oferecido aos cidadãos japoneses no exterior e aos estrangeiros no Japão. Tanto a JICA quanto

⁴⁹ Conforme <https://static.poder360.com.br/2021/04/impacto-economico-na-classe-media-2021.pdf>

⁵⁰ Cálculo feito com base nos dados do site [studyinjapan.go.jp](https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/academic-fees/) (<https://www.studyinjapan.go.jp/en/planning/academic-fees/>), considerando que as taxas de estudo anuais para um curso universitário variam entre 820.000 ienes (universidades públicas nacionais, aprox. R\$ 31.500 por ano) e 3.200.000 ienes (universidades particulares, especialidade medicina, odontologia e farmácia, aprox. 122.500 R\$ por ano), e entre 800.000 (aprox. 30.600 R\$ por ano) e 1.000.000 (aprox. 38.300 R\$ por ano) #ienes para um ano de pós-graduação, o que equivale a aproximadamente enquanto as despesas com moradia, transporte, alimentação e demais custos previstos a serem cobrados pelas quantias mensais de 117.000 (aprox. 4.500 R\$) por mês para graduação e 143.000 -145.000 ienes (aprox. 5500 R\$) por mês para pós-graduação. (Taxa de câmbio JPY/BRL=0.0383, 15.08.2022)

a Fundação Japão possuem vínculos com esse ministério, apesar de atualmente serem entidades autônomas. Ao MOFA estão vinculadas também as embaixadas e os consulados do Japão. Na Romênia, existe somente uma missão diplomática, a Embaixada do Japão em Bucareste. No Brasil, além da Embaixada em Brasília, atendendo ao Distrito Federal, a Goiás e ao Tocantins, existem também 7 escritórios consulares atendendo 7 jurisdições:

Tabela 5: Entidades consulares do Japão no Brasil

Consulado do Japão em Belém	Amapá, Maranhão, Pará, Piauí
Consulado-Geral do Japão em Manaus	Acre, Amazonas, Rondônia, Roraima
Consulado-Geral do Japão em Recife	Alagoas, Bahia, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Rio Grande Do Norte, Sergipe
Consulado-Geral do Japão no Rio de Janeiro	Espírito Santo, Minas Gerais – exceto Triângulo Mineiro; Rio De Janeiro
Consulado-Geral do Japão em São Paulo	Mato Grosso, Mato Grosso Do Sul, São Paulo; Triângulo Mineiro
Consulado-Geral do Japão em Curitiba	Paraná, Santa Catarina
Escritório Consular do Japão em Porto Alegre	Rio Grande Do Sul

Fonte: Elaboração própria a partir do site da Embaixada do Japão no Brasil⁵¹. (2022)

As missões diplomáticas, além de desempenhar seus papéis diplomáticos, atuam no processo de seleção para as bolsas MEXT, administram as provas do MEXT e fazem as recomendações de candidatos para as bolsas. Também colher dados sobre a situação do ensino de língua japonesa através de mecanismos como o envio de representantes e funcionários

⁵¹ https://www.br.emb-japan.go.jp/itpr_pt/enderecos_uteis.html

(geralmente encarregados de assuntos culturais) para visitas protocolares para as instituições de ensino de língua japonesa, a participação dos mesmos como júri dos concursos de oratória e de outras atividades e eventos educacionais relacionados à língua japonesa, além da própria análise dos portfólios dos candidatos para as bolsas.

1.3.2.1 Sobre a Fundação Japão

A Fundação Japão (Fundo para intercâmbio internacional – *Kokusai kouryuu kikin* 国際交流基金) é uma agência com vínculos governamentais japoneses, que foi criada três décadas depois da Segunda Guerra, em 1972. Sua fundação parece ter sido motivada pela necessidade de incrementar e melhorar as relações entre o Japão e os Estados Unidos no pós-guerra (SÁ, 2018). Sá (2018, p. 57-58) indica que a entidade surgiu subordinada ao Ministério das Relações Exteriores (MOFA) e passou a contar com mais autonomia a partir de 2003, quando se tornou uma instituição administrativa independente, porém mantendo vínculos com o Ministério. Ikezu (2011, p. 185) ressalta que essa instituição é um dos grandes promotores da língua e cultura japonesa no Brasil. A entidade representa a política governamental japonesa de disseminação da língua e cultura japonesa em nível mundial, realizada atualmente em moldes diferentes do que havia sido realizado durante a Segunda Guerra, tomando como modelo países europeus. De acordo com Carroll (2008), “a imposição imperial da língua japonesa aos povos conquistados na Coréia e Formosa foi agora substituída pela política de difusão modelada na da França e da Alemanha” (CARROLL, 2008, p. 14)⁵².

A Fundação Japão tem uma rede global composta pela sede em Tóquio, o escritório de Kyoto, dois institutos de língua japonesa (o *Japan Foundation Japanese – Language Institute*, Urawa, e o *Japan Foundation Japanese – Language Institute*, Kansai) e 25 escritórios no exterior em 24 países (incluindo dois escritórios de ligação do *Asia Center*). No continente americano, possui 5 escritórios: Toronto (Canadá); Nova York (EUA), Los Angeles (EUA); Mexico City (México); São Paulo (Brasil). Na Europa, possui 7 escritórios: Roma (Itália); Cologne (Alemanha); Paris (França); Londres (Inglaterra); Madrid (Espanha); Budapeste (Hungria); Moscow (Rússia). Além de atividades administrativas, cada escritório possui biblioteca e centros de ensino de língua japonesa e de desenvolvimento de programas de aperfeiçoamento de professores. De acordo com dados da Fundação Japão (2019), em 2019 a

⁵² [...] the imperial enforcement of Japanese language on conquered peoples in Korea and Formosa has now been replaced by diffusion policy modelled on that of France and Germany. (CARROLL, 2008, p. 14)

Fundação recebeu um orçamento de 16.460.606.000 ienes⁵³, ou seja, 629.171.700,38 R\$, que foi todo gasto com as atividades desempenhadas pela mesma. Com o JLPT, a Fundação arrecadou 1.372.914.522 ienes⁵⁴, ou seja, 0,16 do orçamento. No mesmo ano, o orçamento do MEXT foi de 5.306.200.000.000 ienes⁵⁵, ou seja, aprox. 202.818.224.100,58 R\$, logo, uma quantia de aprox. 0.003% do orçamento.

A atuação desta entidade se dá através dos seguintes vetores:

- Apoio financeiro, com especialistas e cursos de aperfeiçoamento de língua japonesa para alunos e da metodologia de ensino de língua japonesa para professores, com produção e promoção de materiais didáticos físicos e *online* e com atividades de divulgação sobre o ensino de língua e cultura japonesa fora do Japão;
- Manutenção de uma rede de instituições de ensino e divulgação de língua japonesa no mundo (Sakura Network);
- Organização de uma prova de proficiência em língua japonesa reconhecida mundialmente (JLPT);
- Apoio a eventos relacionados ao Japão, entre quais os concursos de oratória em língua japonesa organizados em vários países;
- Realização de pesquisas sobre a situação do ensino de língua japonesa em nível mundial e publicação de relatórios sobre a mesma;
- Realização e apoio a atividades de pesquisa sobre a língua japonesa, cultura japonesa, ensino e educação de língua japonesa e publicação de periódicos.

A Fundação Japão realiza edição, promoção e doação de livros, sites e materiais didáticos. Entre os materiais didáticos produzidos pela Fundação Japão e utilizados em vários países do mundo, especialmente em nível universitário, incluem-se *Nihongo Kana Nyuumon* (Introdução na escrita Kana da língua japonesa); *Nihongo Shoho* (Primeiros Passos na Língua Japonesa); *Nihongo Chuukyuu* (Língua Japonesa Nível intermediário) e *Marugoto Nihon no Kotoba to Bunka* (Por Completo – Língua e cultura japonesa). Entre os sites para aprender a língua japonesa mencionam-se *Erin ga chosen! nihongo dekimasu!* (O desafio de Erin), *Marugoto*, entre outros.

A Fundação Japão realiza atividades de formação de professores de língua japonesa, através de cursos de treinamento para professores de curta, média e longa duração (desde cursos profissionalizantes de 1 semana até programas de mestrado e doutorado) no Japão ou nas sedes

⁵³ https://www.jpf.go.jp/e/about/result/ar/2019/images/03_06_01b.gif

⁵⁴ <https://www.jpf.go.jp/e/about/result/ar/2019/pdf/dl/ar2019e.pdf>

⁵⁵ <https://www.mext.go.jp/en/policy/budget/index.htm>

locais no exterior ou enviando funcionários temporários para o ensino de língua e cultura japonesa⁵⁶.

Sakura Network ou *Japan Foundation Nihongo Network* é uma rede organizada desde 2007 pela Fundação Japão, que inclui instituições que promovem o ensino da língua japonesa do mundo inteiro. A inclusão na rede se faz através de solicitação por parte da instituição de ensino de língua japonesa e o membro tem como responsabilidades a participação de esquetes da Fundação Japão sobre a situação do ensino na instituição e o desenvolvimento de atividades educacionais utilizando os programas de apoio da Fundação Japão. As metas da rede são aumento de oportunidades de aprendizagem da língua japonesa e melhorias na qualidade da educação de língua japonesa. Em dezembro de 2021, a rede contava com 357 membros no mundo inteiro. Além do acesso a todos outros programas de apoio da Fundação Japão, os membros da rede contam com um programa exclusivo, o *Support Program for Organizations in Japanese-Language Education (Special Program for Sakura Network Membres)*.

A Fundação Japão também organiza, desde 1984, o exame de proficiência em língua japonesa mais conhecido mundialmente, *Japanese Language Proficiency Test – JLPT* (em japonês – *Nihongo Nôryoku Shiken* 日本語能力試験). É uma prova de múltipla escolha aplicada na maioria das regiões do mundo 1 vez por ano (com exceção da Ásia Oriental e Brasil, entre outros), para candidatos independentemente da idade e nacionalidade, que avalia as competências de leitura, audição e compreensão em língua japonesa.

A prova possui atualmente 5 níveis. O N5 o nível mais fácil e o N1 o nível mais difícil. O formato atual da prova data de 2010. Antes disso, a prova tinha 4 níveis, com uma grande diferença entre o nível 3 e o nível 2, que foi corrigida com a divisão em 5 níveis. O certificado obtido através dessa prova não tem prazo de validade, e a prova pode ser feita quantas vezes o candidato quiser. Também é possível iniciar com qualquer nível. A escolha da dificuldade da prova é de responsabilidade do candidato. A prova é paga, e cada nível da prova possui um valor diferente (os níveis mais difíceis são mais caros, e os valores diferem de um país para outro).

Na área de pesquisa, a Fundação Japão realiza enquetes e publica periodicamente relatórios sobre a situação da educação de língua japonesa no mundo e apoia a publicação de pesquisas sobre assuntos relacionados ao Japão. Os relatórios que constituem a principal fonte de dados para a presente pesquisa, bem como para outras pesquisas realizadas sobre o ensino de língua japonesa, especialmente no Brasil, são os *Survey Report on Japanese-Language*

⁵⁶ https://www.jpf.go.jp/e/program/dl/guidelines_e_2022.pdf

Education Abroad (Relatório de Pesquisa sobre Educação em Língua Japonesa no Exterior, em japonês *Nihongo Kyouiku Kikan Chousa* 日本語教育機関調査)⁵⁷, realizados a cada 3 anos desde 2003. Os dados são obtidos através de enquetes respondidas pelas instituições de ensino que possuem relação com a Fundação Japão e estão registrados junto a ela e não incluem os alunos que estudam japonês por conta própria (esses utilizando recursos da internet ou instituições que não são registradas). A responsabilidade sobre os dados fornecidos é das instituições que completaram as enquetes, enquanto a responsabilidade sobre a interpretação dos dados nos textos que acompanham os dados numéricos e gráficos é dos especialistas da Fundação Japão, que utilizam dados sobre economia e sociedade local para a realização das análises.

Além desses relatórios, existem 4 outras fontes de dados sobre a educação de língua japonesa no mundo, administrados pela Fundação Japão: “Ensino da língua japonesa Informações por país/região”⁵⁸; “Informações da linha de frente do ensino da língua japonesa em todo o mundo”⁵⁹; “Pesquisa no Ensino de Língua Japonesa”⁶⁰; “Dados Estatísticos sobre a Prova de Proficiência em Língua Japonesa (JLPT)”.

Desde 1975, a Fundação Japão possui um escritório em São Paulo e atua em três eixos de apoio financeiro e de divulgação: Intercâmbio Artístico e Cultural; Estudos Japoneses no Exterior e Intercâmbio Intelectual; Ensino da Língua Japonesa no Exterior.

O primeiro contempla apoio a atividades consideradas adequadas ao intercâmbio cultural internacional, tais como concertos, exposições, mostras de filmes, palestras, congressos, seminários, concursos, através do uso do seu logotipo, da recomendação e da divulgação por parte da Fundação e sua mídia. O segundo apoia financeiramente pequenos projetos locais de arte, cultura e estudos japoneses relacionados às atividades de intercâmbio

⁵⁷ Os relatórios analisam a situação da educação de língua japonesa em 12 regiões do mundo: Leste Asiático, Sudeste Asiático, Sul da Ásia, Oceania, América do Norte, América Central, América do Sul, Europa Ocidental, Europa Oriental, Oriente Médio, Norte da África, África, e apresentam o número de alunos, número de professores, número de instituições e seu tipo (público/privado; Ensino Fundamental/Médio/Superior/escolas de idiomas) e também faz uma análise sobre alguns dos países considerados representativos sobre os dados da respectiva região.

⁵⁸ *Nihongo Kyouiku Kuni/Chiiki Betsu Jouhou* 日本語教育 国・地域別情報. O site inclui dados obtidos através de filiais da Fundação Japão no exterior e por especialistas enviados pela mesma, bem como em colaboração com as embaixadas e consulados japoneses em cada país e região, a Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA) e a Associação de Intercâmbio Japão-Taiwan (Taiwan). Esses dados podem ser acessados diretamente no site da Fundação Japão. São atualizados uma vez por ano e abrangem informações sobre o sistema educacional de cada país e a posição da educação de língua japonesa dentro desse sistema em todos os níveis (o interesse dos alunos, o número de professores, os materiais didáticos utilizados, o estado de desenvolvimento da educação de língua japonesa – somente em japonês). Além de dados numéricos, o site apresenta comentários e avaliações feitas pelas especialistas da Fundação Japão (sem fornecer o nome específico do autor).

⁵⁹ *Sekai no Nihongo Kyouiku no Genba Kara* 世界の日本語教育の現場から

⁶⁰ *Kokusai Koryu Kikin Nihongo Kyoiku Kiyo* 国際交流基金日本語教育紀要

cultural, artístico e intelectual, e a pesquisa sobre Japão, promovidos por instituições brasileiras sem fins lucrativos. Já o terceiro auxilia as atividades na área de ensino da língua japonesa, aperfeiçoamento, aprimoramento do conhecimento sobre a língua japonesa por instituições brasileiras sem fins lucrativos.

No Brasil, até 2022, foram produzidos diretamente ou com envolvimento/apoio financeiro da Fundação Japão 19 materiais didáticos. Entre eles, destacamos o material *Kotobana*, produzido para o nível de Ensino Fundamental, cujo uso está previsto tanto para escolas fundamentais com disciplinas opcionais de língua japonesa de São Paulo quanto na Escola Bilíngue Djalma da Cunha Batista no Amazonas, a única escola pública de Ensino Fundamental bilíngue japonês-português do Brasil.

A Fundação Japão também é responsável pela aplicação da prova JLPT no Brasil. Em 2019, existiam 8 centros de aplicação do JLPT: São Paulo, Belém, Londrina, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Brasília, Salvador e Manaus. A prova chamou a atenção de pesquisadores brasileiros como Oliveira (2011), que analisou vários sites para preparação para JLPT, sinalizando o número reduzido deles em português (a grande maioria é em inglês) e realizou um estudo de caso, visando observar o comportamento do usuário no sistema e-JLPT, um *software* de apoio educacional hipermídia, de apoio à preparação para JLPT, como parte de um projeto de um grupo de pesquisa e desenvolvimento na área da Informática na Educação, com colaboração entre Universidade Federal Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituto Ambiental e Tecnológico da Amazônia (IATECAM) e Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (OLIVEIRA, 2011, p. 155-156).

A Fundação Japão não possui escritório na Romênia, suas ações estão sendo coordenadas a partir do escritório da Hungria, que foi estabelecido em 1991, e é responsável por coordenar as atividades da agência na região central e leste-europeu. A Fundação Japão mantém na Romênia a rede Sakura Network, incluindo 5 instituições membro, todas de Ensino Superior com cursos de língua japonesa. A prova de proficiência em língua japonesa JLPT também é aplicada desde 2003 no único centro aplicador em Bucareste. A Fundação Japão apoiou a produção de 4 materiais didáticos elaborados por professores romenos e voltados para o público romeno. Também apoia a organização de simpósios dos professores de língua japonesa e eventos internacionais organizados pela Associação dos Professores de Japonês da Romênia.

1.3.2.2 Sobre a JICA

A Agência de Cooperação Internacional ou *Japan International Cooperation Agency* – JICA (em japonês *Kokusai Kyoryoku Jigyôdan* 国際協力事業団) tem como antecessores agências relacionadas ao apoio para imigração japonesa, desde antes da Segunda Guerra Mundial (GAUDIOSO, 2019, p. 126) e que foi criada em 1974 a partir da fusão de outras duas agências com vínculo governamental, a Agência de Migração no Exterior (Kaigai Ijû Jigyôdan 海外移住事業団) e a Agência de Cooperação Técnica no Exterior (Kaigai Gijyutsu Kyouryoku Jigyôdan 海外技術協力事業団) (GAUDIOSO, 2019, p. 143).

JICA ficou responsável em nível mundial pela implantação da Assistência Oficial para o Desenvolvimento (ODA), que apoia o crescimento e a estabilidade socioeconômica dos países em desenvolvimento com o objetivo de contribuir para a construção da paz e o desenvolvimento da sociedade internacional. Foi vinculada diretamente ao MOFA até 2003, quando foi totalmente reestruturada como uma autarquia, adquirindo maior autonomia nas suas ações, reservando-se o poder de autoridade ao MOFA para tomar as medidas cabíveis em caso de necessidade urgente (GAUDIOSO, 2019).

Com sede em Tóquio, possui 15 Escritórios Domésticos e 103 Escritórios Internacionais. No Brasil, possui 2 escritórios, um em São Paulo e outro em Brasília. Além da implantação do ODA, atua também no apoio às Comunidades Nikkeis, aos Projetos Comunitários e às Parcerias Público Privadas (JICA, 2022). Na Romênia, não possui escritórios, mas possui um escritório na República Moldova, país vizinho com a Romênia, que utiliza também a língua romena como língua nacional.

Sobre a atuação da JICA na área da educação de língua japonesa no Brasil, Gaudioso (2019) indica que esta se dá em conjunto com as associações dos descendentes japoneses, objetivando “a manutenção cultural dos descendentes” (GAUDIOSO, 2019, p. 147), através de doações de equipamentos, produção e distribuição de livros didáticos, envio de voluntários japoneses e especialistas, independentemente ou através de outras instituições japonesas, como por exemplo Associação Ultramarina dos Nikkei (*Kaigai Nikkeijin Kyokai* 海外日系人協会) (GAUDIOSO, 2019, p. 147-148).

Os mecanismos de atuação da JICA no Brasil são: cooperação técnica, cooperação financeira, programa de estudo do desenvolvimento japonês, Cooperação Triangular abrangendo o Projeto de Cooperação Técnica em Terceiros Países (Projeto Conjunto); o Programa de Treinamento para Terceiros Países e o Seminário / Workshop Conjunto; a

Parceria com a Comunidade Nikkei, incluindo o Programa de Voluntários para Entidades Nikkeis e o Programa de Parceria Público-Privado (JICA, 2022).

Na Romênia, devido à falta de uma comunidade nikkei, não existem programas para formação de professores organizados por essa agência, assim como no Brasil. A atuação da JICA no país se deu com base nas necessidades de desenvolvimento como país em transição do regime comunista para o regime capitalista. Tais necessidades foram encontradas nas áreas de infraestrutura, construção civil e proteção ambiental, e a solução dos problemas foi importante para a adesão da Romênia à União Europeia em 2007. No documento *Medium-Term Strategy for Overseas Economic Cooperation Operations of the Japan Bank for International Cooperation* (JBIC), de 1999, indicam-se os países leste-europeus e ex-membros da União Soviética:

Os países da Europa Central e Oriental e a antiga União Soviética estão em transição para se tornarem democracias e economias de mercado. Sua infraestrutura econômica e social foi mal mantida durante a transição, e os problemas ambientais estão surgindo. Para atender às diversas necessidades de desenvolvimento desses países, o JBIC fornecerá assistência visando à reabilitação e desenvolvimento de infraestrutura social e econômica e medidas de conservação ambiental. A assistência adicional também será considerada para a restauração e reabilitação de países que foram fortemente danificados por guerras civis. Na implementação de empréstimos de APD, o JBIC fornecerá apoio em estreita cooperação com a UE e outras agências multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Europeu de Reconstrução e Desenvolvimento (BERD), levando em consideração a capacidade de cada país de assimilar a assistência. (JICA, 1999, p. 159, trad. própria)⁶¹

A JICA realizou projetos e estudos na Romênia em parceria com o governo romeno para o desenvolvimento local, desde a década dos 2000, nas seguintes áreas:

Tabela 6: Projetos e estudos realizados na Romênia em colaboração com JICA

Área	Nome do projeto	Entidade parceira
Construção civil	Projeto para Redução do Risco Sísmico dos Prédios e das Estruturas	Ministério do Transporte, Construções e Turismo da Romênia; Universidade Técnica

⁶¹ The countries of Central and Eastern Europe and the former Soviet Union are in the transition to becoming democracies and market economies. Their economic and social infrastructure has been poorly maintained during the transition, and environmental problems are surfacing. To meet the diverse development needs of these countries, JBIC will provide assistance targeting the rehabilitation and development of social and economic infrastructure and measures for environmental conservation. Further assistance will also be considered for the restoration and rehabilitation of countries that have been heavily damaged by civil wars. In the implementation of ODA loans, JBIC will provide support in close cooperation with the EU and other multilateral agencies such as the World Bank and the European Bank for Reconstruction and Development (EBRD), with due consideration to each country's ability to assimilate assistance. (JICA, 1999, p. 159)

		de Construções e Engenharia Civil de Bucareste ⁶²
Construção civil	Projeto de Empréstimo ODA para Melhoria Rodoviária Rodovia Timisoara-Lugoj (ODA Loan Project Road Improvement Project - Timisoara - Lugoj Road) ⁶³	Ministério do Transporte, Construções e Turismo da Romênia;
Construção civil	Projeto de ligação ferroviária do Aeroporto Internacional de Bucareste (Bucharest International Airport Rail Access Link Project ⁶⁴	Ministério do Transporte, Construções e Turismo da Romênia;
Agricultura	Projeto de Aperfeiçoamento da Gestão Agrícola através do Desenvolvimento de Cooperativas Agrícolas	Agência Nacional de Consultoria Agrícola da Romênia ⁶⁵
Proteção ambiental	Projeto para fortalecer a capacidade de monitoramento da qualidade do ar do Laboratório Nacional de Referência da Agência Nacional de Proteção Ambiental na Romênia	Agência Nacional de Proteção Ambiental na Romênia
Proteção ambiental	Estudo sobre Proteção e Reabilitação da Costa Sul do Mar Negro da Romênia ⁶⁶	Ministério do Ambiente e Gestão da Água da Romênia.
Proteção ambiental	Estudo sobre a Estratégia de Gestão de Resíduos Perigosos na Romênia ⁶⁷ ,	Ministério do Ambiente e Gestão da Água da Romênia.

Fonte: Elaboração própria com base em informacoes da JICA. (2022)

A existência desses projetos e estudos propiciou o envio de voluntários da JICA para centros culturais em várias cidades da Romênia, tais como Brasov, Iasi, Targoviste, Constanta, Slatina, Targu Mures, além da capital Bucareste, assim se desenvolvendo a educação de língua japonesa, com a contribuição dos voluntários, falantes nativos. A atuação se deu em centros culturais, com participação gratuita por parte do público, na maioria crianças, havendo colaboração desses centros culturais também com escolas públicas fundamentais ou jardins de infância públicas. As principais atividades eram o ensino de língua japonesa, bem como

⁶² https://www.jica.go.jp/activities/project_list/knowledge/ku57pq00002jvfms-att/LE2007_724_rom.pdf

⁶³ https://www2.jica.go.jp/en/evaluation/pdf/2013_ROM-P2_4_f.pdf

⁶⁴ https://libportal.jica.go.jp/library/Data/PlanInOperation-e/Europe/724_Romania-e.pdf

⁶⁵ https://www.jica.go.jp/activities/project_list/knowledge/ku57pq00002jvewf-att/2008_724_rom.pdf

⁶⁶ <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11862208.pdf>

⁶⁷ https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11737723_02.pdf

oficinas periódicas de origami, caligrafia japonesa e apresentações musicais com instrumentos tradicionais japoneses (TETU *et al.*, 2020).

Em Bucareste, a Universidade de Construções Cíveis e Transporte de Bucareste e o Colégio Nacional Ion Creanga se beneficiaram da presença de voluntários JICA/JOCV (*Japanese Overseas Cooperation Volunteers*) que ensinavam língua japonesa em colaboração com professores locais, contribuindo especialmente para as aulas de conversação em língua japonesa e de cultura japonesa⁶⁸. Porém, a relação com JICA foi interrompida em 2009, após a entrada da Romênia na União Europeia e após ser considerado que o país não necessitava mais de auxílio para o desenvolvimento por parte do governo japonês. Assim, houve a saída de todos os voluntários, incluindo os que desempenhavam atividades de educação de língua japonesa.

1.4. Considerações sobre a Seção 1

Esta seção apresentou brevemente a história do ensino de língua japonesa no mundo, com foco no Brasil e na Romênia, as pesquisas existentes sobre o ensino de língua japonesa nos dois países, apresentando também as agências japonesas com vínculo governamental que apoiam a educação de língua japonesa fora do Japão.

Foi notado que apesar do longo contato entre o Ocidente e o Japão, condições históricas como interrupções do contato político e diplomático e a distância geográfica levaram a um desenvolvimento tardio da educação de língua japonesa fora do Japão, acompanhando, a partir do século XIX, as três etapas de intensificação do interesse ocidental pela cultura japonesa, ou ondas de japonismo, entre as quais a terceira, iniciada nos anos 1980, continua até hoje, levando ao maior aumento até então nos aprendizes de língua japonesa em nível mundial.

Observou-se também que, desde a segunda metade do século XX, fenômenos como a globalização, o desenvolvimento dos meios de comunicação tais como a internet e as movimentações populacionais (*dekassegui* e o retorno *dekassegui*) aumentaram o contato com a língua e cultura japonesa tanto entre os descendentes como entre os não descendentes, levando ao desenvolvimento da educação de língua japonesa.

Notou-se que o assunto de formação de professores de língua japonesa ainda necessita de amplas pesquisas, pois é menos abordado por especialistas da área dos estudos japoneses. As pesquisas existentes estão focadas, na sua maioria, em metodologias de ensino, e o estudo de cunho sociológico da educação de língua japonesa encontra-se pouco desenvolvido. Ao

⁶⁸ <https://cnion-creanga.ro/2021/10/18/sectia-de-japoneza/>

realizar a revisão de literatura, notou-se que as pesquisas na área de educação de língua japonesa em ambos os países assinalam a falta de profissionais de ensino ou uma preparação insuficiente dos mesmos, tanto de cunho linguístico quanto de metodologia de ensino.

Foram notadas também diferenças entre a escala dos estudos japoneses entre Brasil e Romênia, diferenças motivadas por questões de ordem histórico-social, como a presença ou não de uma comunidade descendente japonesa, que impulsionou o desenvolvimento dos estudos japoneses no Brasil. Todavia, tanto no Brasil quanto na Romênia, foi notado um crescimento progressivo do campo científico dos estudos japoneses em ambos os países, impulsionado pelo aumento de alunos de língua japonesa, e pelo contexto da globalização. Observou-se que a Romênia necessita de uma melhor organização e transparência em que se trata da divulgação das pesquisas realizadas na área dos estudos japoneses, que atualmente se encontram de difícil acesso para pesquisadores internos e externos, enquanto no Brasil os mecanismos de busca como os repositórios das universidades e a plataforma CAPES/CNPQ, proporcionam facilidade de acesso às pesquisas da área.

Por último, foi feita uma breve apresentação do MEXT, da Fundação Japão e da JICA, bem como do modo de atuação e dos programas desenvolvidos. Notou-se que o MEXT atua, na formação docente, durante a formação inicial, com o curso de 1 ano para alunos de graduação, mas também durante a formação continuada, com bolsas para pós-graduação, enquanto a Fundação Japão contribui com bolsas com estadia no Japão e cursos de formação para professores, além de programas de pós-graduação na área dos estudos japoneses.

Enquanto no caso do MEXT o público alvo é limitado a candidatos sem nacionalidade japonesa, as bolsas e os cursos da Fundação Japão são acessíveis tanto ao público sem nacionalidade japonesa, descendente ou não japonês, quanto aos nacionais japoneses que desempenham atividades de ensino fora do Japão. Além disso, a Fundação Japão também contribui na área da educação de língua japonesa, apoiando a produção de materiais didáticos, bem como por meio da elaboração e aplicação da prova JLPT, reconhecida e aplicada tanto no Brasil quanto na Romênia, porém em escala diferente, sendo maior no Brasil do que na Romênia. A ampla rede de instituições de ensino de língua japonesa registradas junto à Fundação Japão, a *Sakura Network*, inclui instituições tanto do Brasil quanto da Romênia, e ajuda na coleta de dados sobre a situação do ensino de língua japonesa nos dois países. A coleta e publicação de dados pela Fundação Japão apoia a pesquisa sobre a educação de língua japonesa.

Por último, foi apresentada a atuação da JICA, que contribuiu em ambos os países com apoio para o desenvolvimento da infraestrutura local, mas que no Brasil vem apoiando também

a educação de língua japonesa, principalmente para os nikkei, tendo em vista a manutenção da língua de herança dos descendentes japoneses. Apesar da influência da JICA estar limitada ao Brasil e ao público descendente, escolheu-se incluir a agência entre as japonesas com vínculo governamental a serem analisadas na presente tese, devido ao seu efeito sobre os docentes nikkei que ingressam no Ensino Superior e que levam essa bagagem de conhecimentos para tal ambiente de ensino.

Entre as agências japonesas com vínculo governamental, foram notadas ligações, apesar de pertencerem a ministérios diferentes. Assim, o MEXT reconhece o JLPT da Fundação Japão como um dos critérios para a escolha dos candidatos para bolsas do seu financiamento, além de administrar a aplicação do mesmo dentro do Japão.

Seção 2. O vetor contexto sócio-histórico e o vetor instituição

Esta seção trata sobre o contexto socio-histórico que envolve a criação e a atuação dos cursos considerados como *locus* da pesquisa e apresenta os cursos como parte das instituições de Ensino Superior que os acolhem. Justifica-se a necessidade desta apresentação com base na teoria crítica da educação, por ter o objetivo de “compreender a educação remetendo-a sempre a seus condicionantes objetivos, isto é, à estrutura socioeconômica que determina a forma de manifestação do fenômeno educativo” (SAVIANI, 2008, p. 5).

A necessidade de apresentar o contexto socio-histórico advém da relação existente entre a educação e a política com características específicas em cada país e em cada localidade. Saviani (2008) explica que

[...] a educação depende da política no que diz respeito a determinadas condições objetivas como a definição de prioridades orçamentárias que se reflete na constituição-consolidação-expansão da infraestrutura dos serviços educacionais etc.; e a política depende da educação no que diz respeito a certas condições subjetivas como a aquisição de determinados elementos básicos que possibilitem o acesso à informação, a difusão das propostas políticas, a formação de quadros para os partidos e organizações políticas de diferentes tipos etc. Por fim, é de fundamental importância levar em conta que as relações entre educação e política, [...] têm existência histórica; logo, só podem ser adequadamente compreendidas enquanto manifestações sociais determinadas. (SAVIANI, 2008, p. 68)

Pelo contexto social, entende-se a composição étnica das regiões que acolheram os cursos de língua japonesa analisados, os fenômenos migratórios que a influenciaram, a existência de descendentes ou nacionais japoneses e de centros diplomáticos permanentes, mas também fatores relacionados à urbanização, ao desenvolvimento do Ensino Superior e ao caráter cosmopolita das regiões apresentadas, todos esses elementos importantes para compreender o desenvolvimento local da educação de língua japonesa e a implantação de

licenciaturas públicas deste idioma. Sobre o papel da comunidade local no ensino de idiomas, Leffa (2016) afirma: “Não é a lei, não é o estado quem vai decidir qual ou quais línguas deverão ser ensinadas; é a comunidade, a partir de seus interesses e necessidades” (LEFFA, 2016, p. 89).

Pelo contexto histórico, entende-se a conjuntura em qual foi implantado o ensino de língua japonesa nos 6 locais que compõem o *locus* desta pesquisa (Rio de Janeiro, Paraná, Distrito Federal, Amazonas, Bucareste e Cluj), incluindo os períodos de maior desenvolvimento de relações políticas e econômicas com o Japão, os períodos de estagnação nas relações bilaterais ⁶⁹ e os eventos históricos marcantes que impulsionaram o desenvolvimento da educação de língua japonesa local.

O vetor instituição abrange informações relacionadas à criação e ao desenvolvimento dos cursos de graduação em língua japonesa das 6 universidades que constituem o *locus* desta pesquisa (UFRJ, UNB, UFPR, UFAM, UNIBUC, UBB), bem como uma caracterização do ensino de língua japonesa e da formação docente com base nos seus projetos pedagógicos e ementas. Almeja-se observar a relação com as agências japonesas com vínculo governamental através de elementos como convênios e pertencimento a rede *Sakura Network* da Fundação Japão, doações e programas de apoio financeiro para os cursos e uso de materiais didáticos produzidos ou influenciados na sua produção pelas agências.

A relação do contexto socio-histórico é realizada na ordem cronológica do surgimento dos cursos de licenciatura no Brasil e na Romênia, começando com Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraná e Amazonas, e concluindo com Bucareste e Cluj. Objetiva-se observar: 1) a influência da comunidade japonesa e do contexto econômico relacionado a empresas japonesas na implementação da educação de língua japonesa na região e nas IES; 2) a influência das agências japonesas com vínculo governamental na manutenção da educação de língua japonesa na região e nas IES; 3) a conexão que as IES mantêm com o Japão e com as agências com vínculo governamental e o reconhecimento que atribuem aos programas desenvolvidos pelas agências.

2.1. Rio de Janeiro

⁶⁹ Tais como, por exemplo, o período comunista na Romênia ou o período após 2009 quando os voluntários JICA/JOCV saíram da Romênia, após sua entrada na União Europeia.

O estado do Rio de Janeiro possui uma posição privilegiada no início do processo de imigração japonesa para o Brasil, como capital deste país na época, atraindo viajantes, imigrantes isolados, casas comerciais e instituições financeiras e industriais, em iniciativas que antecederam e/ou participaram ativamente da imigração promovida pelo governo japonês e que iniciou com o navio Kasato Maru. Rio de Janeiro foi o primeiro destino escolhido por Mizuno Ryu, pai da imigração japonesa no Brasil, para encontrar terras para novas colônias, após uma viagem para Peru, Chile e Argentina, em 1906 (PAGANELLI, 2008, p. 103).

Porém, desde o início, o estado não se tornou o destino de maior interesse para um grande número de imigrantes por não possuir uma estrutura necessária para captação da mão de obra dos japoneses, caso mais evidente em São Paulo. A maioria deles se estabeleceu no Rio de Janeiro através de um processo de reimigração, incentivados também pela política de implantação de núcleos coloniais do governo federal (Decretos do Governo Vargas⁷⁰). Os japoneses começaram com atividades na área de comércio e serviços. Posteriormente, envolveram-se na agricultura (produção de verduras) (NETO, 2015, p. 358). A imigração japonesa se concentrou na região metropolitana do Rio de Janeiro/Baixada Fluminense; na região serrana, nos Municípios de Petrópolis, Teresópolis, Nova Friburgo; e no Município de Cachoeira de Macacu (PAGANELLI, 2008, p. 108).

O estado do Rio de Janeiro se destacou devido ao seu desenvolvimento industrial, que o transformou na segunda potência industrial do Brasil, após o Estado de São Paulo. A Câmara de Comércio e Indústria Japonesa do Rio de Janeiro⁷¹ foi aberta em 1955⁷² e desempenhou um papel importante para as relações entre as empresas japonesas e Brasil chegando na década dos 1980 a um número de 80 empresas associadas⁷³. De acordo com dados do *Japan Bank for International Cooperation*, em 2011, no Rio de Janeiro, existiam 59 empresas com capital japonês, concentradas na área de atividade relacionada à indústria do petróleo ou em relações com a empresa Vale⁷⁴.

A cidade de Rio de Janeiro, como a primeira capital do Brasil, foi a primeira a receber uma legação (missão diplomática) japonesa, estabelecida em Petrópolis, em 1897, elevada ao grau de embaixada em 1923 e reaberta em 1952. Posteriormente, com a mudança da capital

⁷⁰ Por exemplo Decreto-lei n. 8.993, de 26 de novembro de 1938, que dispunha sobre o aproveitamento da Fazenda Nacional de Santa Cruz e de outros imóveis da União (PAGANELLI, 2008, p. 109)

⁷¹ <http://www.ccijr.org.br/2020Estatuto-Par.pdf>

⁷² <http://www.ccijr.org.br/>

⁷³ Na década de 1990, devido à crise econômica no Japão e no Brasil, houve uma grande diminuição no número de empresas japonesas afiliadas, que transferiram seus escritórios do Rio de Janeiro para São Paulo.

⁷⁴ <https://www.jbic.go.jp/ja/information/investment/inv-brazil201106.html>

para Brasília, a embaixada foi transferida para essa cidade, no lugar dela funcionando, desde 1971, um Consulado Geral do Japão (ITO, 1986).

Na primeira década do século XXI, a comunidade descendente japonesa no Rio de Janeiro possuía um número pouco acima de 4500 pessoas, com a maior concentração na região metropolitana e na área serrana do estado (PAGANELLI, 2008, p. 104). Em se tratando da educação de língua japonesa no início da imigração, existia mais interesse pelo estudo da língua portuguesa pelos imigrantes do que pelo estudo da língua japonesa. O conhecimento do idioma português foi de grande importância nas atividades de comércio que os imigrantes desenvolviam. Assim, a primeira escola comunitária japonesa surgiu em 1936, relativamente tarde (em São Paulo, a primeira abertura ocorreu em 1915); no mesmo ano, foi inaugurada a Associação Cultural Nipo-Brasileira (NETO, 2015, p. 366). Com as proibições impostas aos japoneses durante a Segunda Guerra Mundial, o desenvolvimento da educação do idioma foi freado até depois do fim da Guerra.

A partir dos anos 1970, a educação de língua japonesa começou a se desenvolver, impulsionada pelo aumento de empresas japonesas. No entanto, nos anos 1980, durante a crise de falta de mão de obra de professores de língua japonesa que afetou o Brasil inteiro, as escolas recorreram ao auxílio do governo japonês, através de JICA, que apoiou a formação de professores e o contato entre eles através de seminários e encontros. Assim, a partir de 1984, foi promovido o “Seminário de Orientação aos Professores de Língua Japonesa no Rio” e, em 1985, JICA começou a fomentar o evento anual “Seminário Conjunto da Língua Japonesa” (Goudou Kenshuukai), atual “Seminário Conjunto de Professores de Língua Japonesa de Cinco Estados e Distrito Federal” (Itto Goshuu Nihongo Kyoushi Goudou Kenshuukai) (NETO, 2015, p. 368).

Atualmente, as mais de 22 associações e agremiações dos descendentes estão reunidas junto à Associação Cultural e Esportiva Nipo-Brasileira do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro Nippaku Bunka Taiiku Renmei リオデジャネイロ日伯文化体育連盟), fundada em 1955. O estado também possui 10 escolas de língua japonesa (NETO, 2015, p. 366)⁷⁵. Entre as instituições que mais se destacam é a Escola Modelo do Rio de Janeiro⁷⁶, com 11 professores, tendo como diretora a professora Rika Hagino, que atua no corpo docente do curso de japonês da UFRJ.⁷⁷

⁷⁵ <http://www.ccijr.org.br/chushokukai-kouwa/Renmei-Nikkei12-09-2019.pdf>

⁷⁶ <http://www.jocv-info.jica.go.jp/jv/index.php?m=Info&yID=NJ30920A37>

⁷⁷ Nascida no Japão, mudou-se para o Brasil quando tinha 3 anos. Vive no Brasil (Rio de Janeiro). Graduada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Português e Japonês. Ingressou no mesmo curso de especialização da pós-graduação e formou-se em ensino de português para estrangeiros. Formou-se em Língua

No Ensino Superior, existem duas graduações em japonês, UFRJ e Universidade Estadual de Rio de Janeiro (UERJ), ambas com dupla especialização português-japonês. A UFRJ é a mais antiga, datando do fim da década dos 1970, enquanto a relação da UERJ com o Japão começou em 1999 com a criação do Programa de Intercâmbio Acadêmico Cultural Contemporâneo Brasil-Japão, articulado pela Faculdade de Direito, no campus Maracanã. Em 2000 e 2001, a Universidade lançou dois cursos de extensão abertos à comunidade, envolvendo a língua e a cultura japonesas, e a primeira turma de graduação foi aberta em 2004, no Instituto de Letras⁷⁸.

Como característica da educação de língua japonesa na região, destaca-se seu desenvolvimento relativamente tardio, apesar da imigração ter iniciado cedo, tendo como principais propulsores o desenvolvimento econômico da região e sua importância cultural (ter sido capital do Brasil). Assim, o caráter cosmopolita do Rio de Janeiro levou a região a acolher o segundo centro de estudos japoneses em nível superior, após São Paulo, que iniciou suas atividades com o bacharelado em língua japonesa aberto na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1979.

2.1.1 UFRJ

O Departamento de Letras Orientais e Eslavas da UFRJ, ao qual o curso de língua japonesa pertence, foi criado em 1968. A oferta de língua japonesa iniciou em 1973, e, em 1976, iniciaram as tratativas para abrir um curso de graduação, tendo o apoio do Consulado Geral do Japão no Rio de Janeiro. Já em 1979, após um ano de oferecimento de curso de língua japonesa como matéria optativa na Faculdade de Letras, e com o apoio da Fundação Japão, foi aberto o curso de graduação regular em língua japonesa. No mesmo ano, o Setor de Letras

Japonesa, Literatura Japonesa e Cultura Japonesa na Escola de Pós-Graduação em Letras da Universidade de São Paulo e fez mestrado. Atualmente é Professor Adjunto do Departamento de Línguas Eslavas Orientais do Departamento de Japonês da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao mesmo tempo, chefe do curso de língua japonesa na escola modelo de japonês do Rio de Janeiro. 日本生まれ。3歳の時にブラジルに移住。以後、ブラジル（リオデジャネイロ）在住。リオデジャネイロ連邦大学文学部ポルトガル語・日本語科卒業。同大学院専門コースに進学し、外国人向けポルトガル語教育専攻。サンパウロ大学大学院文学部にて日本語・日本文学・日本文化を専攻し、修士課程を修了。現在、リオデジャネイロ連邦大学文学部東洋スラブ語学科日本語科准教授。同時にリオデジャネイロ日本語モデル校日本語コース主任 (Fonte: https://www.hmv.co.jp/artist_%E8%90%A9%E9%87%8E%E3%83%AA%E3%82%AB_000000000527351/biography/)

⁷⁸ <https://www.uerj.br/noticia/uerj-firma-acordo-com-agencia-de-cooperacao-do-japao-para-criacao-de-catedra-de-estudos-sobre-o-pais-asiatico/>

Japonesas foi incorporado ao Departamento de Letras Orientais e Eslavas. O apoio da Fundação Japão se manifestou por meio de envio de professores por mais de 25 anos e material didático e de apoio para a pesquisa por, pelo menos 25 anos⁷⁹.

O curso de graduação em japonês iniciou-se como bacharelado, sendo o segundo mais antigo, depois da Universidade de São Paulo (1964). No início, possuía somente dois docentes. Na década de 1990, atingiu o número máximo de 4 docentes. Porém, na década de 2010, o curso entrou em um período crítico por falta de professores, devido a aposentadorias e afastamentos de docentes efetivos. A impossibilidade de abertura de concursos públicos para carreira fez com que em 2022 o curso funcionasse apenas com um único professor efetivo e 3 substitutos⁸⁰. Conforme relatos de docentes, a licenciatura em japonês chegou a ter um curso de japonês no Colégio de Aplicação da UFRJ para a Prática de Ensino e cursos de língua e cultura japonesa para o programa Idiomas sem Fronteiras. Os docentes estavam em tratativas com o Consulado para a implantação de língua japonesa em um colégio da rede pública, mas, com a diminuição do número de docentes e os cortes de verba durante o último governo, esses projetos ficaram estagnados.

O curso passou por reformas curriculares, da especialização única para dupla especialização, Português-Japonês em 2009, e o funcionamento foi formulado para atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 19/02/2002. A especialidade Português-Japonês é uma das onze habilitações na modalidade dupla, junto a uma das línguas Alemão, Árabe, Espanhol, Francês, Grego, Hebraico, Inglês, Italiano, Japonês, Latim, Russo⁸¹. Tem duração de 4 anos. A opção dos alunos para o bacharelado ou licenciatura ocorre no final do segundo período letivo⁸².

De acordo com o currículo vigente em 2022, o curso conta com 7 disciplinas de língua japonesa, duas disciplinas de cultura e civilização japonesa e 4 disciplinas de literatura japonesa, 1 disciplina de Linguística da língua japonesa, 1 disciplina de Oficina de Redação em Língua Japonesa e 1 disciplina de Pesquisa em Língua Japonesa⁸³. Para a conclusão do curso, necessita-se da redação de uma monografia.

⁷⁹ Informações obtidas a partir do relato de duas docentes, Rika Hagino e Sonia Ninomiya, que atuaram no curso da UFRJ.

⁸⁰ De acordo com prof^a. Sonia Branco Soares, Chefe do Departamento de Letras Orientais e Eslavas da Faculdade de Letras – UFRJ. Informações obtidas através de comunicação por e-mail, no dia 4 de maio de 2022, a partir do endereço Departamento de Letras Orientais e Eslavas – FL/UFRJ <deporientaiseeslavas@letras.ufrj.br>

⁸¹ http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/Projeto_Pedagogico_Letras-UFRJ-LICENCIATURA.pdf

⁸² <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-japones.html>

⁸³ O número máximo de disciplinas relacionadas ao japonês é alcançado no quarto semestre e no sétimo, com 3 disciplinas. As disciplinas relacionadas ao currículo de português ocupam um espaço muito maior, sendo ultrapassadas em número pelas disciplinas de japonês somente durante o sétimo semestre. A proporcionalidade entre as disciplinas de português e de japonês em cada semestre é de 6:1; 6:1; 5:2; 4:3; 3:2; 3:2; 2:3; 2:2. Desse modo, os números demonstram o favorecimento do português.

O currículo coloca ênfase em atividades de pesquisa, uma característica herdada da modalidade de bacharelado, que foi o primeiro molde do curso. A UFRJ, com o auxílio da Fundação Japão, sediou 4 edições do Encontro Nacional de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e do Congresso Internacional de Estudos japoneses (1999, 2004, 2008, 2014).

Na área de internacionalização, reparou-se que o curso não possui convênios com universidades japonesas, somente existindo a possibilidade de intercâmbio para o Japão através das bolsas MEXT.

Em se tratando da parceria com agências governamentais japonesas, notou-se que o curso é membro da *Sakura Network* e recebe apoio da Fundação Japão, tanto para as atividades da graduação quanto para o Programa IsF-Japonês, que foi implantado a partir de 2014. Nesse programa, a Fundação Japão contribuiu com o pagamento das bolsas dos monitores discentes em valor de R\$ 500 (quinhentos reais) mensais por turma e do coordenador pedagógico da ação, em valor de R\$ 2200 (dois mil duzentos reais) mensais, além de ter oferecido, entre 2016-2019, programas de intercâmbio de curta duração para o Japão para monitores discentes e para alunos concluintes do curso de IsF-Japonês⁸⁴.

Em reconhecimento à contribuição de longa data ao êxito na intensificação da relação entre o Brasil e o Japão, em 2015, o Setor de Letras Japonesas recebeu um Diploma de Honra ao Mérito do Ministério das Relações Exteriores do Japão, e dois docentes do Setor receberam condecorações do mesmo Ministério por relevantes serviços prestados em prol do incremento das relações entre os dois países. Já em 2019, o Setor de Letras Japonesas recebeu uma doação do Governo Japonês no valor de US\$86,720.00 (Oitenta e seis mil, setecentos e vinte dólares americanos) para a implantação do Laboratório de Letras Japonesas, que permitiu um avanço nas práticas do ensino da língua japonesa, no desenvolvimento de pesquisas tanto locais quanto em parcerias com instituições no exterior, além de elaboração de materiais didáticos⁸⁵.

Analisando os materiais didáticos utilizados nas disciplinas de ensino de língua japonesa, observou-se que em 2017, na graduação, eram usados Minna no Nihongo 1 e 2 (3A *Network*); Chukyu kara Manabu Nihongo (Kenkyusha), Ikita Sozai de Manabu Shin Chukyu kara Jokyu e no Nihongo (*Japan Times*); Basic Kanji Book 1 e 2; Intermediate Kanji Book 1 e 2 (Centro para Estudantes Estrangeiros da Universidade de Tsukuba e editora Jp Trading Inc.) (FUNDAÇÃO JAPÃO, 2017, p. 20).

⁸⁴ NOMURA, Yumiko. “Kokkyou Naki Gengo” Nihongo Kouza 2018nen zenki shuuryouji ankeeto kekka [Resultados de enquete da conclusão do primeiro semestre do curso de japonês do “Idiomas sem Fronteiras”]. (Documento interno da Fundação Japão enviado aos coordenadores pedagógicos do IsF-Japonês, elaborado em 31 de agosto de 2018). Fundação Japão, 2018a.

⁸⁵ Conforme o documento enviado ao MEC.

Em se tratando da extensão universitária de ensino de língua japonesa para a comunidade, a UFRJ possui o projeto Cursos de Línguas abertos à Comunidade – CLAC, da Faculdade de Letras, em funcionamento desde 1988, que oferece cursos gerais e específicos em 13 idiomas, incluindo o japonês⁸⁶. No CLAC, é utilizado atualmente o material didático Marugoto (FJ)⁸⁷. A Universidade também oferta o Programa IsF-Japonês, em parceria com a Fundação Japão⁸⁸. Nesse programa, é utilizado o material didático Marugoto (FJ).

2.2 Distrito Federal

A imigração japonesa no Distrito Federal se deu tardiamente em relação a outras localidades do Brasil, devido ao histórico recente da região como capital do Brasil, cuja construção iniciou na década de 1950. O Distrito Federal carece tanto no número de imigrantes quanto no número de empresas japonesas estabelecidas⁸⁹, porém, a ligação com o Japão é forte devido a Brasília ser capital do Brasil e possuir a mais importante missão diplomática do país, a Embaixada do Japão, transferida de Rio de Janeiro entre 1971 e 1972.

As primeiras famílias de japoneses chegaram ao Distrito Federal em 1956-1957, reimigrando a partir da Cooperativa Agrícola Cotia de São Paulo (WOORTMANN, 1996; COSTA, 2011). Os imigrantes japoneses que se estabeleceram aqui atuavam na produção hortifrutigranjeira para o projeto governamental do “cinturão verde para o abastecimento do Distrito Federal” (projeto encontrado também no Rio de Janeiro enquanto funcionava como capital). Sua convocação surgiu justificada pela percepção comum na época sobre os japoneses e descendentes como agricultores competentes e modernos, com práticas agrícolas mais qualificadas que poderiam desbravar as terras de difícil manejo do Cerrado (WOORTMANN, 1996, p. 22). Na década de 2010, estimava-se a existência de 8 mil descendentes japoneses. Porém, apesar de pequena, a comunidade mobilizou-se para o desenvolvimento da educação de língua japonesa, atraindo também escolas nos arredores do Distrito Federal e nos estados adjacentes.

⁸⁶ <https://clac.letras.ufrj.br/index.php#quemsomos>

⁸⁷ Conforme Catálogo Clac 2019-2020, p. 110. Disponível em: <https://clac.letras.ufrj.br/arquivos/CatalogoClac2019-2020-230819.pdf>

⁸⁸ <https://isf.letras.ufrj.br/idiomas-2/curso-de-japones/>

⁸⁹ O número de empresas japonesas que atua em Brasília é pequeno em comparação com São Paulo ou Rio de Janeiro, até por não possuir um polo industrial e ter caráter administrativo, com os setores do comércio de produtos e de serviços sendo mais desenvolvidos. Porém, existe a presença constante de empresários japoneses que necessitam realizar trâmites burocráticos junto ao governo do Brasil durante o processo de abertura de filiais no Brasil, criando demanda de língua japonesa.

O ensino de língua japonesa iniciou em 1965, cinco anos depois da inauguração da nova capital Brasília, quando foram criadas escolas de língua japonesa em Taguatinga⁹⁰ e no Núcleo Bandeirante⁹¹. Até a década dos 1980, chegou-se a ter escolas comunitárias apenas em áreas rurais, onde havia a concentração de japoneses e seus descendentes, como Incra, Arcag, Vargem Bonita, Taguatinga, mas não existia nenhuma em Brasília, apesar da implementação temporária de um curso de língua japonesa nas dependências do templo budista local, Nishi Hongan, entre 1972-1976 (HAYASHI, 2008, p. 231).

Devido à crise da educação de língua japonesa do fim da década dos 1970 e início da década dos 1980⁹², a frequência das escolas comunitárias tornou-se cada vez mais um desejo dos pais do que o desejo e interesse dos próprios alunos. Naquele contexto, o governo japonês e sua representação diplomática em Brasília manifestou o interesse no desenvolvimento da educação da língua japonesa em Brasília, enxergando as possibilidades da cidade como a capital do Brasil. Isso foi ao encontro do interesse da comunidade local na manutenção da educação de herança na região, abrindo as possibilidades de investimento governamental japonês para apoiar o desenvolvimento da educação de língua japonesa no Distrito Federal (HAYASHI, 2008).

O desenvolvimento foi visto através da abertura de um curso em nível superior de japonês na UnB, mas para verificar o interesse do público local que viabilizasse tal curso, considerou-se abrir a educação de língua japonesa para não descendentes e a criação de um curso aberto para a comunidade local. Esse curso, evoluindo para uma instituição de ensino com várias turmas, denominado Instituto Midori (Midori Gakuen), foi aberto em 1980 e funcionou por nove anos, oferecendo ensino de língua japonesa, formação local de professores de língua japonesa e difusão da cultura japonesa. O instituto recebeu apoio da Associação de Intercâmbio Cultural Brasil-Japão (AICBJ) e da Fundação Japão e contou com a presença de professores altamente qualificados, entre quais uma docente enviada da USP e outros com estudos de nível superior realizados no Japão. Além disso, trouxe um novo patamar de qualidade no ensino do idioma, contribuindo também com a valorização do profissional de língua japonesa (HAYASHI, 2008; JOKO, 2008).

⁹⁰ A Escola de Língua Japonesa de Taguatinga foi inaugurada em 1965, como uma das atividades do Departamento de Educação do Bunkyo (Bunka Kyokai – Associação de Divulgação Cultural), iniciando-se com a professora Mizuko Yague e aproximadamente 80 alunos (REPLE, 2008, p. 7).

⁹¹ <https://www.emljb.com.br/sobre>

⁹² Crise causada pela baixa qualidade do ensino realizado pelos professores comunitários, com pouca ou nenhuma formação docente, a falta de mão-de-obra no ensino devido à emigração dos descendentes para o Japão (o fenômeno *dekassegui*) e a diminuição do uso da língua entre os descendentes, que haviam maior contato com o português na vida cotidiana, gerando um baixo interesse e nível de compreensão por parte dos alunos.

Quase simultaneamente ocorreu a mobilização dos professores de língua japonesa das escolas comunitárias locais, o que levou à criação da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília – AELJB⁹³ em 1989⁹⁴. O objetivo inicial dessa mobilização era de construir uma escola-modelo e abrir um centro aplicador para o Exame de Proficiência na Língua Japonesa (JLPT). Para a construção dos prédios e organização da AELJB houve apoio da Embaixada do Japão, JICA e da Fundação Japão e a Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília foi inaugurada em agosto de 1992. A Fundação Japão concedeu a permissão para a abertura do centro aplicador do JLPT nessa escola, que foi inaugurado em 1995, ano da comemoração do 100º aniversário do Tratado de Amizade Japão-Brasil.

A Associação abrange a Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília e mais 5 escolas da região centro-oeste (Escola de Língua Japonesa de Taguatinga-DF; Escola Modelo de Língua Japonesa de Goiânia -GO; Escola de Língua Japonesa de ARCAG-Associação Rural e Cultural Alexandre de Gusmão-DF; Escola de Língua Japonesa de Paracatu-MG; Escola de Língua Japonesa Aliança-DF) e é filiada à Federação das Associações Nipo-Brasileiras de Centro-Oeste (FEANBRA), junto a mais 7 associações dos imigrantes e seus descendentes (AKIMOTO, 2012, p. 17)⁹⁵.

Posteriormente à extinção do Instituto Midori, em 1992⁹⁶, a Escola Modelo tornou-se em uma instituição de referência no ensino privado de língua japonesa e uma representante das

⁹³ As atividades dela são registradas em uma revista publicada anualmente, e às vezes com números especiais, que é enviada aos associados (professores das outras escolas e membros da FEANBRA) tendo circulação restrita.

⁹⁴ Informações recolhidas do Discurso de Abertura da 32ª edição do Workshop Conjunto dos professores de língua japonesa da Capital e das 5 Regiões vizinhas. Segue abaixo o texto original. 1987 年の 1 月にベロオリゾンテで第 3 回四州合同研修会が開催され、ブラジルから各学校代表者 高野氏、村上氏、青砥氏、伊波姉、私の 5 人が参加しました。その席上第 4 回はブラジルでと要請があつて、1988 年 1 月にブラジルで行われました。その年には、サンパウロの日本語普及センターの巡回指導で 1 月研修会があり、続いて国際交流基金の巡回セミナー (3 日間) もあったことから、受け入れも大変でした。このことから、ブラジルでも組織が必要と考え、すでにあった日本語 学校連絡会から 1989 年 4 月日本語普及協会へと枠組みを大きくしたのでした (SAMBUICHI, 2016, p. 39)

⁹⁵ FEANBRA Federação das Associações Nipo-Brasileiras de Centro-Oeste, que abrigava 7 associações, incluindo a Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília (AELJB), que por seu turno coordena as 6 escolas de língua japonesa da região e administra, diretamente, esta Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília, ícone e referência do ensino da língua e da cultura japonesa (AKIMOTO, 2012, p. 17) AKIMOTO, Mitsutoshi. Tradução do Ilmo. Sr. Mitsutoshi Akimoto, Vice Presidente do CAMPO. Comemoração de 20 anos da fundação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília. Brasília: Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília, 2012.

⁹⁶ As fontes documentais encontradas não deixam claro o motivo do fechamento do Instituto Midori no mesmo ano da inauguração da Escola Modelo (1992), uma vez que ambas as instituições poderiam contribuir para o desenvolvimento e ampliação ao acesso ao ensino de língua japonesa no DF, que era objetivo do governo japonês. É citado como motivo do fechamento do Instituto Midori o fato de evitar a concorrência entre duas instituições com o mesmo perfil (HAYASHI, 2008), mas pode-se pressupor uma mobilização da comunidade descendente local mais antiga contra o recém-criado Instituto, contando com somente nove anos de atividade e com colaboradores externos a comunidade local e até não descendentes. Com suas diretrizes de funcionamento diferentes (até contrárias às da comunidade local), conseguiu em curto tempo alcançar um grande sucesso e também uma captação de recursos governamentais japonesas.

atividades de divulgação da cultura japonesa no DF. Além das escolas da AELJB, a língua japonesa no âmbito privado era ensinada em 2022 nas seguintes instituições: CNA Brasília Asa Norte, Goro Kodama; UnB Idiomas; Wizard e Skill Idiomas.

No âmbito público, a língua japonesa é ensinada na Universidade de Brasília (UnB) no curso de extensão universitária UnB Idiomas e nos Centros Interescolares de Línguas (CIL)⁹⁷, onde foi implementada, desde 2011, nas seguintes escolas: Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia, Centro Interescolar de Línguas de Sobradinho e o Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga (SILVA, 2017, p. 144). De acordo com Fundação Japão (2020), o japonês se tornou disciplina regular em 2017 e, em 2021, havia 7 escolas que ofertavam língua japonesa com professores eleitos através de concurso público (SEEDF, 2021⁹⁸; Fundação Japão, 2020)⁹⁹.

Notou-se que o ensino de língua japonesa no Distrito Federal iniciou dentro e para a comunidade imigrante, mas foi reestruturado para acolher público-alvo e docentes não descendentes a partir da iniciativa de órgãos diplomáticos e das agências japonesas com vínculo governamental que enxergaram a possibilidade de Brasília, como capital do Brasil, se tornar em um importante centro de divulgação da língua japonesa, e levando a implantação de um curso de licenciatura em língua japonesa na Universidade de Brasília.

2.2.1 UnB

A criação do curso de licenciatura em letras-japonês na UnB foi apoiada por uma colaboração entre a Fundação Japão, entidades diplomáticas japonesas e a comunidade docente da UnB, envolvendo também apoio da USP para dar o pontapé inicial. A iniciativa partiu da Fundação Japão, que, por meio de pesquisas, notou que no fim dos anos 1970, o mercado educacional de língua japonesa em Brasília, a capital do Brasil, estava pouco desenvolvido.

De acordo com Joko (2008), o processo de implementação iniciou com uma discussão, no dia 3 de março de 1979, entre um grupo de representantes da Fundação Japão, liderado pelo Adido Cultural na Embaixada do Japão em Brasília, e representantes da UnB. Quase três meses depois, em 31 de maio do mesmo ano, o então chefe do Departamento de Letras e Linguística-

⁹⁷ Os CILs são escolas públicas do Distrito Federal que oferecem ensino de línguas estrangeiras modernas em regime de intercomplementaridade, no contraturno das aulas regulares. O primeiro CIL de Brasília surgiu segundo a Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, vinculado ao Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia pela SE-DF. (SILVA, 2017, p. 144) . Em 2021 a rede incluía 17 escolas e a oferta de 4 línguas: inglês, francês, espanhol e japonês. (Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>)

⁹⁸ <https://www.educacao.df.gov.br/cil-2/>

⁹⁹ <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/brazil.html#RYAKUSHI>

LEL (atual Instituto de Letras) propôs que fosse aberto um curso de extensão de até dois anos, e foi solicitado à Fundação Japão o envio de professores visitantes para atuar nesse curso experimental, que poderia evoluir para uma disciplina optativa de oferta regular.

A Fundação Japão solicitou ao Centro de Estudos Japoneses da USP a indicação de um professor com conhecimento tanto de língua japonesa quanto de português, com base nas experiências prévias de maior êxito com esse perfil docente do que com um professor-visitante japonês que não dominasse o idioma local. Foi designada para o cargo a Professora Alice Tamie Joko, que na época coordenava o curso de Laboratório de Línguas do Centro de Estudos Japoneses da USP (JOKO, 2008, p. 137).

As atividades do curso experimental de extensão foram iniciadas em agosto de 1981, e em 1983 foi aprovada a proposta de abertura de 4 disciplinas optativas de graduação regulares e sequenciais de Língua Japonesa. Porém, apesar do bom andamento do curso, em 1985, com o indeferimento por parte da Fundação Japão de uma segunda prorrogação de auxílio financeiro para o curso, as disciplinas foram retiradas pelo LEL da lista de oferta do segundo semestre. Isso acarretou em manifestações dos alunos, que encaminharam ao reitor um abaixo-assinado com mais de 500 nomes reivindicando a permanência do curso. Em resposta, o reitor Cristovam Buarque (mais tarde governador do DF, Ministro da Educação e atualmente Senador) designou provisoriamente uma vaga de professor visitante à área de japonês (JOKO, 2008, p. 138).

No mesmo ano, o MEC autorizou a UnB, excepcionalmente, a contratar 75 professores, entre os quais uma vaga foi designada para o curso de japonês, sendo a primeira vaga de professor efetivo do curso. Para a consolidação da área de japonês, a UnB solicitou à Fundação Japão auxílio para a contratação de um segundo professor que foi atendida, e em 1992 foi realizado concurso e um novo docente entrou para a área.

Em 1997, como consequência da boa receptividade das disciplinas optativas de língua japonesa e das atividades do curso, mas também da demanda de professores e do alcance do limite máximo das possibilidades de expansão do curso por meio de disciplinas optativas, foi aberto o Curso de Licenciatura em Letras-Japonês dentro do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. A primeira turma ingressou em março de 1997, contando com 19 alunos.

De acordo com Joko (2008), na época, devido à política de contenção de gastos, o MEC estava autorizando somente a abertura de novos cursos com perfil de licenciatura no período noturno, pois atendia à demanda social da comunidade. Nessas condições, a área conseguiu uma terceira vaga de docente efetivo e uma vaga de professor substituto. O quadro inicial de 3

docentes efetivos e um substituto aumentou para 9 vagas de docentes efetivos em 2021¹⁰⁰, sendo o curso de graduação em japonês com o maior número de docentes do Brasil.

O curso de Licenciatura tem duração de nove semestres, com ingresso duas vezes por ano e, para sua conclusão, é necessário a redação de um trabalho monográfico¹⁰¹. Na área de pesquisa, a UnB com o auxílio da Fundação Japão, sediou 3 edições do Encontro Nacional de Língua, Literatura e Cultura Japonesa e do Congresso Internacional de Estudos japoneses (2005, 2009, 2020).

Na área de internacionalização, a UnB possui convênio acadêmico com a Universidade de Estudos Estrangeiros de Kyoto, a Universidade de Nagoya, a Universidade de Sophia, a Universidade de Waseda e a Universidade de Tecnologia de Nagoya. Os convênios preveem cooperação de pesquisas e projetos, bem como intercâmbio de alunos.

A ligação forte e histórica do curso com a Fundação Japão se reflete na escolha do material didático utilizado na graduação. Assim, desde o início do curso foi utilizado o material didático Nihongo Shoho, produzido pela Fundação Japão. Conforme o PPC (2019) (ainda a ser implementado), o curso utilizará o livro didático Marugoto, também da Fundação Japão.

Em se tratando da extensão universitária de ensino de língua japonesa para a comunidade local, a UnB possui um programa antigo, iniciado sob o nome de Escola de Línguas da Universidade de Brasília e reestruturado em 2008, tornando-se o UnB Idiomas, que oferece cursos em 14 idiomas, entre quais um curso sequencial em 15 módulos de língua japonesa, que utiliza o material didático Marugoto, o mesmo material da Fundação Japão usado na graduação, que substituiu o material Minna no Nihongo (Editora 3A)¹⁰².

O curso de licenciatura em japonês da UnB é membro da *Sakura Network*. Além do apoio fornecido na criação e manutenção do curso de graduação, a Fundação Japão forneceu auxílio para a participação da UnB do Programa IsF-Japonês pelo MEC com o pagamento das bolsas dos monitores discentes em valor de R\$ 500 (quinhentos reais) mensais por turma e do coordenador pedagógico da ação, em valor de R\$ 2200 (dois mil duzentos reais) mensais. Além disso, ofereceu, entre 2016-2019, programas de intercâmbio de curta duração para o Japão para monitores discentes e para alunos concluintes do curso de IsF-Japonês¹⁰³.

¹⁰⁰ O curso também conta, em 2022, com um professor voluntário.

¹⁰¹ https://sig.unb.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=414779

¹⁰² <http://www.unbidiomas.unb.br/course/japones/>

¹⁰³ NOMURA, Yumiko. “Kokkyou Naki Gengo” Nihongo Kouza 2018nen zenki shuuryouji ankeeto kekka [Resultados do enquete da conclusão do primeiro semestre do curso de japonês do “Idiomas sem Fronteiras”]. (Documento interno da Fundação Japão enviado aos coordenadores pedagógicos do IsF-Japonês, elaborado em 31 de agosto de 2018). Fundação Japão, 2018a.

2.3 Paraná

O estado do Paraná apresenta o maior número de imigrantes e descendentes japoneses entre os locais que constituem o *locus* desta pesquisa. Apesar da educação de língua japonesa começar mais cedo, o desenvolvimento no Ensino Superior aconteceu mais tardiamente do que no Rio de Janeiro ou Distrito Federal.

A imigração japonesa no Paraná iniciou a partir de 1909, em locais como Norte Novo, Paranaguá, Curitiba (ASARI, TSUKAMOTO, 2008, p. 91), e tinha como principal objetivo o desempenho de atividades agrícolas. Inicialmente, a maior parte dos japoneses se estabeleceu no estado por meio de imigração indireta, através de compra de terras após ter chegado ao Brasil em outros estados, especialmente em São Paulo. Na agricultura, os japoneses se destacaram nos cultivos de café, bananas, verduras, legumes, extração de madeira e plantio de algodão, rami e criação do bicho-de-seda, criando grandes comunidades interioranas de imigrantes (MORALES, 2008, p. 18; (MAESIMA, 2011¹⁰⁴; ASARI, TSUKAMOTO, 2008). Morales (2008, p. 14) chama as cidades de Maringá e Londrina, localizadas ao norte do Paraná, como o “berço da imigração japonesa” para o estado do Paraná e salienta o desenvolvimento da educação comunitária de língua japonesa naquelas cidades.

Em nível estadual, entre as associações dos imigrantes e descendentes japoneses, destaca-se a Aliança Cultural Brasil-Japão do Paraná, que foi fundada em 1968 a partir da iniciativa de membros da colônia japonesa de Londrina e de outras cidades do Estado do Paraná. É uma entidade regida nos moldes de uma federação, congregando 78 entidades socioculturais e esportivas em cerca de 75 municípios do Paraná. É voltada à preservação da cultura japonesa, promoção da língua japonesa¹⁰⁵ e de atividades culturais e beneficentes (ASARI, TSUKAMOTO, 2008, p. 96).

Em Curitiba, a imigração japonesa começou antes da década de 1920 e nas primeiras duas décadas, a principal atividade dos japoneses era horticultura, abastecendo com seus produtos a cidade especialmente no inverno (KOJIMA, 1991)¹⁰⁶. Como consequência do crescimento do número de japoneses, especialmente no norte do Paraná, em 1940 (conforme outras fontes 1941), foi aberto o Escritório do Consulado Geral do Japão em Curitiba

¹⁰⁴ MAESIMA, Cailda. Números da imigração japonesa no norte do Paraná. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo, julho 2011.

¹⁰⁵ <https://aliancalon.wixsite.com/home/quemsomos>

¹⁰⁶ KOJIMA, Shigeru. Um estudo sobre os japoneses e seus descendentes em Curitiba. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em História Social do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1991. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24621/D%20-%20KOJIMA%2C%20SHIGERU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

(KOJIMA, 1991, p. 26; ITO, 1986). A partir do fim da década dos 1950 começou um movimento de agrupamento e reorganização das associações para melhor representação dos interesses dos imigrantes, que culminou na fundação em 1977 da Sociedade Cultural Beneficente Nipo-Brasileira de Curitiba, ou Bun-en-kyô (KOJIMA, 1991, p. 31). A entidade criou uma escola de língua japonesa em 1984 e inaugurou o Centro de Ensino da Língua Japonesa (o atual Centro de Estudos da Língua Japonesa do Paraná) em 1988 (KOJIMA, 1991, p. 32). No mesmo ano, a escola se tornou Escola Modelo de Londrina, inaugurada em 1988 como comemoração dos 80 anos da imigração japonesa, tendo apoio da JICA, que forneceu subvenções para a construção de um prédio para o Centro, inaugurado em 1990¹⁰⁷, e continua fornecendo 1 voluntário para o ensino de língua japonesa.

Atualmente, o ensino de língua japonesa no Paraná se concentra nas cidades de Londrina, Maringá, Assaí e Curitiba, com poucas instituições na região Oeste (Liga Oeste). No âmbito público, a língua japonesa é ensinada na Universidade Federal do Paraná e nos Centros de Estudo de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM¹⁰⁸ implementados em escolas estaduais públicas do Estado do Paraná¹⁰⁹. Nos CELEM, a disciplina é ofertada em função do interesse e da demanda local (SILVA, 2017, p. 143) junto a outros idiomas, tais como espanhol, inglês, francês, LIBRAS e português para estrangeiros. O número de escolas oferecendo japonês havia chegado até 7 (SILVA, 2017, p. 145), porém está decrescendo. Assim, a Fundação Japão (2017) mencionava 4 colégios públicos que acolhem esse tipo de curso (3 em Londrina e 1 em Curitiba¹¹⁰), enquanto o site da Secretaria da Saúde e do Esporte de Paraná cita em 2022 somente 3¹¹¹, todos em Londrina¹¹².

Notou-se que a implementação da educação de língua japonesa no estado iniciou com a contribuição dos imigrantes e descendentes japoneses, que apoiaram também a implementação da língua japonesa em escolas públicas, gerando a necessidade de profissionais

¹⁰⁷ <https://celingujaponesa.wixsite.com/home/quemsomos>

¹⁰⁸ O Centro de Línguas Estrangeiras Modernas – CELEM, criado no ano de 1986 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED tem por objetivo ofertar o ensino plurilíngue e gratuito de cursos básicos e de aprimoramento, aos alunos da Rede Pública Estadual de Educação Básica matriculados no Ensino Fundamental (anos finais), no Ensino Médio, Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), aos professores e funcionários que estejam no efetivo exercício de suas funções na rede estadual e também à comunidade. Os CELEM promovem o conhecimento da cultura das etnias formadoras do povo paranaense, bem como o aperfeiçoamento cultural e profissional dos alunos”. Fonte: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1015>

¹⁰⁹ <https://www.jpf.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/brazil.html#RYAKUSHI>

¹¹⁰ Colégio Estadual do Paraná; Colégio Estadual Marcelino Champagnat; Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas; Colégio Estadual Vicente Rijo

¹¹¹ Colégio Estadual Marcelino Champagnat; Colégio Estadual Prof. Dr. Heber Soares Vargas; Colégio Estadual Vicente Rijo

¹¹² <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1015>

de ensino qualificados de acordo com as normas de ensino brasileiras, ou seja, licenciados. Apesar do funcionamento temporário dos cursos com profissionais sem licenciatura na área, essa necessidade impulsionou a criação de uma licenciatura local, e as vagas para o ensino superior resultadas do REUNI tornaram possível a abertura de uma licenciatura em língua japonesa na Universidade Federal do Paraná, criando uma nova oportunidade formativa, local, para quem desejava seguir a carreira docente na área de língua japonesa.

2.2.3 UFPR

A área de japonês da UFPR é uma das mais recentes. Foi implementada em 2009 com vagas proporcionadas pelo programa REUNI (Reestruturação das Universidades Federais), criado pelo Ministério da Educação, com o intuito de aperfeiçoar algumas áreas do conhecimento nas universidades federais.

O curso surgiu tardiamente, apesar da região do Paraná ter uma longa história de imigração, um número grande de imigrantes japoneses e uma longa tradição no ensino de língua japonesa. Sua implementação está relacionada à implementação no âmbito público, nos cursos CELEM, de disciplina de língua japonesa, o que levantou o problema de falta de mão de obra qualificada para atender à demanda, de acordo com a legislação que impõe a formação em licenciatura do idioma que estão ensinando aos professores que atuam no ensino público. Kishimoto e Nakaema (2021) explicam:

No estado do Paraná onde não havia curso de formação de professores de japonês até 2008, os professores dos CELEMs não tinham formação na área de japonês, apenas licenciatura em letras em outras áreas como inglês e português. (KISHIMOTO, NAKAEMA, 2021, p.79-80)

Ikeda (2006) cita o relato da Mayumi Yoshikawa, da Fundação Japão, que assinala esta necessidade:

A Universidade Federal do Paraná, amparada pela resolução federal nº 02/97 do Conselho Federal de Educação, realizou em parceria com a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, cursos de formação de professores de caráter emergencial para regularizar a situação de professores que lecionavam uma determinada língua e que possuíam graduação em outro curso. No caso da língua japonesa, a universidade não pode oferecer esse curso, pois não mantém na sua grade o curso de Letras-Japonês. A Secretaria de Estado da Educação do Paraná almeja o oferecimento deste curso para professores de

japonês através de faculdade que já tenha o curso de Letras-Japonês, para a efetivação de professores que já atuam nos CELEM como professor de japonês. (IKEDA, 2006, p. 69)

O site oficial do curso também explica:

Apesar do grande número de descendentes de japoneses no Estado do Paraná (ocupando o segundo lugar no Brasil, depois do Estado de São Paulo), até 2009 não havia nenhum curso de graduação no Estado. De acordo com dados da Fundação Japão de 2006, havia no Estado do Paraná 11 CELEM (Centros de Línguas Estrangeiras), administrados pelo governo estadual, onde a língua japonesa era ensinada a cerca de 400 estudantes. Embora em Curitiba houvesse muitas pessoas interessadas no estudo e na difusão da língua japonesa, era difícil encontrar professores graduados nessa área do conhecimento. Assim, fazia-se necessária uma graduação com o intuito não só de capacitar professores para o ensino da língua japonesa nas escolas, como também para proporcionar formação adequada para atuação no ensino em nível acadêmico e em outras áreas do conhecimento, como tradução e pesquisa¹¹³.

Assim, o curso surgiu nas modalidades licenciatura e bacharelado, oferecendo conhecimento tanto de literatura, história e cultura como atividades ligadas ao ensino. Possui 5 disciplinas de língua japonesa, 2 disciplinas de literatura japonesa, 1 disciplina de Estudos Linguísticos de Japonês e 1 disciplina de Teoria da Literatura em Japonês, além de disciplinas específicas para a habilitação em japonês, como Metodologia de Ensino de Língua Estrangeira Moderna I: Japonês; Prática de Docência em Língua Estrangeira Moderna I: Japonês; Prática de Docência em Língua Estrangeira Moderna II: Japonês; e disciplinas de estudo de língua e linguística, tais como: Prática de Leitura em Japonês; Leitura e Produção de Texto em Japonês I e II; Compreensão e Expressão Oral em Japonês I e II; Gramática Contrastiva Japonês/Português; Gramática Avançada da Língua Japonesa; Tópicos Especiais de Língua Japonesa I, II e III; Linguística Aplicada ao Ensino de Japonês; Teoria e Prática de Tradução Japonês/Português I e II (PPP, 2008, p. 13-14).

Na área de internacionalização, a UFPR possui convênios com Universidade de Okayama¹¹⁴, iniciado em 1984¹¹⁵, a Universidade de Soka (desde 1989)¹¹⁶, a Universidade de Estudos Estrangeiros de Tokyo¹¹⁷; a Universidade de Kobe e Universidade de Takushoku,

¹¹³ http://www.letrasjapones.ufpr.br/?page_id=5

¹¹⁴ <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-inscreve-alunos-para-intercambio-no-japao/>

¹¹⁵ <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-recebe-comitativa-de-instituto-educacional-do-japao/>

¹¹⁶ <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-e-universidade-de-soka-no-japao-discutem-ampliacao-de-convenio-que-ja-dura-28-anos/>

¹¹⁷ <https://www.bunkyocuritiba.com.br/equipe/>; <https://www.curitiba.br.emb-japan.go.jp/files/000523704.pdf>

Universidade de Tenri¹¹⁸, Takahashi Educational Institution¹¹⁹, e Kake Educational Institution (Coordenador: Prof^a. Emika Sakazaki Teramoto).

A UFPR é membro da Sakura Network e recebeu, desde 2014, auxílio da Fundação Japão para participar do Programa IsF-Japonês, do MEC, como o pagamento das bolsas dos monitores discentes em valor de R\$ 500 (quinhentos reais) mensais por turma e do coordenador pedagógico da ação, em valor de R\$ 2200 (dois mil duzentos reais) mensais, além de ter recebido, entre 2016-2019, programas de intercâmbio de curta duração para o Japão para monitores discentes e para alunos concluintes do curso de IsF-Japonês¹²⁰.

2.4 Amazonas

No Amazonas, os primeiros imigrantes japoneses chegaram em 1929, iniciando com o cultivar de guaraná. Foram seguidos em 1931 pelos alunos concluintes da Escola Superior de Colonização do Japão, os *koutakusei*, que obtiveram sucesso no cultivo da juta utilizada para embalar café. O cultivo foi continuado por ondas de imigração posteriores à Segunda Guerra Mundial, que ampliaram as atividades agrícolas para outros cultivos, como pimenta do reino. Porém, como os imigrantes com destino para a Amazônia almejavam se estabelecer no Brasil, foi priorizado o ensino de língua portuguesa para os filhos, de modo que o ensino da língua e cultura japonesa foi colocado num segundo plano. O primeiro registro de atividades de ensino é de 1954, já no período pós-guerra (SÁ; NISHIKIDO, 2012, p. 135)¹²¹.

As políticas que impulsionaram o desenvolvimento econômico da região foram a criação da Zona Franca de Manaus (ZFM) e do Polo Industrial de Manaus (PIM) (SÁ; NISHIKIDO, 2012). Isso permitiu a inclusão de Manaus entre as sedes dos jogos de futebol da Copa do Mundo de Futebol em 2014 e dos Jogos Olímpicos Rio 2016. Consequentemente, alavancaram o desenvolvimento da educação de língua japonesa durante a segunda metade do século XX e início do século XXI.

A Zona Franca de Manaus (ZFM) foi criada em 1957, mediante a Lei nº 3.173, sancionada pelo presidente Juscelino Kubitschek, com objetivo de ser um porto livre destinado

¹¹⁸ <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-faz-parceria-com-universidade-de-tenri-do-japao/>

¹¹⁹ <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-amplia-acordos-internacionais-para-estudos/>

¹²⁰ NOMURA, 2018a.

¹²¹ Em 1954 organizou-se um grupo de ensino de língua japonesa para os filhos dos colonos com a iniciativa da Sra. Sekiko Tsuji (na sua residência da colônia Caldeirão) e da Sra. Hisae Ideta (na sua residência da colônia Ariaú). No entanto, não se deu continuidade a este trabalho. (SÁ; NISHIKIDO, 2012, p. 135)

ao armazenamento, beneficiamento e retirada de produtos do exterior¹²². Em 28 de fevereiro de 1967, o presidente Castello Branco assinou o Decreto-Lei nº 288, alterando as disposições da legislação de 1957 e reformulando a ZFM, como um centro industrial, comercial e agropecuário dotado de condições econômicas que permitissem seu desenvolvimento, em face dos fatores locais e da grande distância a que se encontravam os centros consumidores de seus produtos. Entre os benefícios providenciados pela ZFM constam diminuições nas taxas de importação e exportação, cessão de espaço físico dotado de infraestrutura por valores simbólicos para construção de fábricas, entre outros.

Entre os polos econômicos da ZFM, o Polo Industrial de Manaus (PIM) é considerado sua base de sustentação e abrange um grande número de empresas japonesas. Lima e Valle (2013, p. 79), com base nos dados da SUFRAMA, indicam que, em 2012, no *ranking* dos investimentos estrangeiros no PIM, o Japão era o país com a maior participação em volume de investimentos (49%), com uma estimativa de aproximadamente 40 empresas com capital japonês¹²³, seguido dos Estados Unidos (13%) e Coreia do Sul (6,7%); por sua vez, a China encontrava-se na 17ª posição com 0,32% de participação (LIMA, VALLE, 2013, p. 79). Brito e Maciel (2019) apontam que

Criou-se em Manaus uma espécie de “niponização” da cadeia produtiva, o que é corroborado pelo relacionamento prévio entre essas empresas dentro do próprio Japão, levando à transferência de capital acumulado em relações de negócios deste país para o Brasil (BRITO, MACIEL, 2019, p. 154)

Os autores, citando Moraes (2011, p. 39-40), indicam também que

[...] não apenas ocorreram transferências de capital, mas de relações de trabalho, práticas e valores típicos daquele país, reforçando ainda mais a participação da colônia japonesa em território amazônico, que, inclusive, antecede ao advento da Zona Franca, porém outrora concentrada na atividade agrícola. (MORAES, 2011, p. 39-40 *apud* BRITO, MACIEL, 2019, p. 154).

A implementação da Zona Franca trouxe benefícios para a comunidade imigrante japonesa local, tanto para quem trabalhava com agricultura e comércio através do aumento na venda de produção hortifrutigranjeira, como resultado do aquecimento no setor comercial, quanto para os que almejam um emprego na indústria. Isso ajudou no desenvolvimento da educação de língua japonesa em Manaus (NISHIKIDO, 2020, p. 37-38).

¹²² <https://www.gov.br/suframa/pt-br/zfm/o-que-e-o-projeto-zfm>

¹²³ Proposta Pedagógica da E. T. I. B. P. J. Djalma da Cunha Batista, 2017, p 18.

O desenvolvimento da educação de língua japonesa foi apoiado também pelo desenvolvimento do turismo na região, criando expectativas sobre a necessidade de guias e tradutores com habilidades em língua japonesa¹²⁴. Em 2011, o Amazonas representava o terceiro mais procurado destino por turistas japoneses, depois de Foz do Iguaçu e Rio de Janeiro, e os turistas japoneses ocupavam o sexto lugar entre os turistas estrangeiros que mais visitam o Amazonas¹²⁵, ultrapassando em 2010, o número de 10.000 pessoas, um número que se manteve constante até 2020, quando houve a pandemia de Covid-19.¹²⁶ O maior interesse dos turistas japoneses na época era ecoturismo e turismo de selva. Em 2011, foi publicada uma edição da Guia Turística do Amazonas em japonês.¹²⁷ Em 2016, duas partidas de futebol masculino¹²⁸ envolvendo o time do Japão foram programadas para acontecer em Manaus, o que aqueceu ainda mais a atividade turística envolvendo japoneses na região.

O acompanhamento do interesse do público local pelo idioma japonês por parte da comunidade imigrante levou à criação da escola de língua japonesa da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental, NIPPAKU, em 1980, destaque no ensino do idioma no âmbito privado. Nishikido (2020) explica que, do ensino de língua de herança realizado nos fins de semana para um público descendente nos anos 1980, passou-se para o ensino de japonês como língua estrangeira, em aulas realizadas no turno vespertino e noturno para o público descendente e não descendente que tinha necessidade do idioma no trabalho no PIM. A NIPPAKU, nos últimos 5 anos antes da Pandemia de Covid-19, possuía um número constante de mais de 600 alunos matriculados e sediava vários eventos culturais, além de ser centro aplicador do Exame de Proficiência em Língua Japonesa (JLPT) desde 2007.¹²⁹

Tendo como pano de fundo o aumento do interesse do público local, o ensino de língua japonesa foi implantado em várias outras instituições, incluindo escolas de idiomas, escolas com caráter religioso e escolas fundamentais privadas (SÁ, NISHIKIDO, 2012, p. 137). E à medida que se percebeu a saturação do ambiente educacional privado e as possibilidades que

¹²⁴ <https://d24am.com/noticias/mandarim-e-japones-sao-idiomas-com-alto-interesse-em-manaus/>

¹²⁵ <http://www.amazonas.am.gov.br/2011/11/amazonas-e-o-terceiro-principal-destino-de-visitantes-japoneses/>

¹²⁶ Devido à pandemia de COVID-19, em 2020 houve uma queda de mais de 45% na movimentação turística geral no Amazonas e um decréscimo de mais de 97% no número de turistas estrangeiros.

¹²⁷ <http://www.amazonastur.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Movimenta%C3%A7%C3%A3o-e-Caracteriza%C3%A7%C3%A3o-dos-Turistas-AM-2020-1.pdf>

¹²⁸ Japão-Nigéria no dia 4 de agosto de 2016 e Japão-Colômbia no dia 7 de agosto de 2016.

¹²⁹ Informação recebida do presidente da Nippaku, Ken Nishikido, em 2022, via Whatsapp. A Associação Nippaku havia solicitado a criação do centro aplicador desde 2000, porém sua aprovação condicionada pelo possível número de inscritos não foi aceita até que em 2006 foi aplicado um teste onde houve 156 inscritos, ultrapassando assim o número mínimo de 100 inscritos requerido pela Fundação Japão. No ano subsequente, foi implementado o exame.

o ensino público ofereceria para uma ampla divulgação do idioma japonês, firmou-se a iniciativa de implementar o ensino de língua japonesa no âmbito público.

O início foi dado com a abertura do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa (CLLLJ) na Universidade Federal do Amazonas em 2011. Após esse curso, ocorreu a expansão da educação de língua japonesa para outros ambientes de ensino público, em nível fundamental e médio. Em 2016, foi reaberta em Manaus a Escola Estadual de Tempo Integral Djalma da Cunha Batista, transformada na primeira escola pública de ensino fundamental bilíngue português-japonês no Brasil (NISHIKIDO, 2020, p. 43). Já no início de 2019, deu-se continuidade aos estudos de língua japonesa em regime bilíngue no nível de Ensino Médio na Escola Estadual de Tempo Integral Bilíngue Português-Japonês Jacimar da Silva Gama, a instituição mais recente a implementar o ensino de língua japonesa.

2.2.4 UFAM

O curso de Letras-Japonês da UFAM foi o quarto curso a ser criado no Departamento de Línguas e Literaturas Estrangeiras (DLLE), do Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL), juntando-se aos cursos de inglês, francês e espanhol, em 2010, e iniciando suas atividades docentes em 2011. Foi reconhecido pelo MEC em 2015. Após a reestruturação do ICHL em 2017, o curso passou a fazer parte da Faculdade de Letras, que juntou o Departamento de Língua e Literatura Portuguesa, o DLLE e o Departamento de Letras-Libras¹³⁰. A licenciatura de Letras-Japonês é o segundo curso noturno da Faculdade de Letras, junto à licenciatura em Letras-Português.

O histórico do curso, bem como outras pesquisas realizadas sobre o ensino de japonês na UFAM (SÁ, NISHIKIDO, 2012; NISHIKIDO, 2020) salientam dois fatores que motivaram a abertura do Curso de Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa da UFAM: a existência de uma comunidade japonesa imigrante e a presença de empresas japonesas no Polo Industrial de Manaus necessitando de mão de obra qualificada, conhecedora do idioma e da cultura japonesa, para realizar uma ponte entre as empresas e a comunidade local. Um terceiro fator, inferido do contexto social e econômico local, é a necessidade de uma instituição de ensino superior local, que poderia providenciar profissionalização no ensino de língua japonesa como língua estrangeira, para melhorar a qualidade e o prestígio dos profissionais envolvidos

¹³⁰ Fonte: <https://ufam.edu.br/historia.html>; <https://ifchs.ufam.edu.br/>; <https://flet.ufam.edu.br/sobre-a-flet.html>;

no mercado educacional local de língua japonesa, tendo em vista que a maior instituição de ensino privado de língua japonesa, a Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (NIPPAKU) estava atendendo por quase uma década a um público de quase 600 alunos, e em contínuo crescimento. Além disso, a mais próxima licenciatura de língua japonesa estava na UnB, sendo muito distante geograficamente de Manaus.

A ideia de criação do curso surgiu em 1998, a partir da comunidade descendente local, mas as negociações para iniciar o curso só se deram em 2006. A UFAM iniciou oferecendo aulas de língua japonesa no projeto de extensão Centro de Estudos de Línguas – CEL, em 2009, com a colaboração de uma professora membro da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental. Com a colaboração de Michele Eduarda Brasil de Sá, atuando, na época, como docente do curso de Licenciatura em Letras-Português, que possuía também formação em japonês, o curso de licenciatura foi aberto. Para completar o quadro inicial, foi realizada uma seleção simplificada, que resultou na contratação de mais dois professores temporários (substitutos), ambos membros da Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental¹³¹.

O quadro de professores efetivos aumentou, através de 3 concursos públicos, Edital N°. 40, de 4 de dezembro de 2012, com a entrada de 4 docentes; Edital N°.66 de 1 de dezembro de 2014, com a entrada de 1 docente; e Edital N°.38 de 24 de abril de 2019, com a entrada de 3 docentes. Até 2022, não se alcançou o número mínimo de 8 docentes efetivos requerido pelo PPC. O curso de licenciatura foi aprovado em agosto de 2010¹³², e a aula inaugural ocorreu em 20 de fevereiro de 2011. Em 2016, houve os primeiros formados e em 2021, o curso completou 10 anos de existência, durante os quais houve um desenvolvimento importante do corpo docente, do número de alunos e de projetos de divulgação da língua e cultura japonesa regionalmente¹³³.

O curso oferece aulas presenciais, no regime noturno, e o período para a conclusão é de 9 semestres (de acordo com o PPC versão 2014). O ingressante inicia o estudo da língua japonesa sem necessidade de possuir conhecimento prévio da língua. A grade curricular abrange disciplinas nas seguintes categorias: 9 disciplinas de língua japonesa, 5 disciplinas de literatura japonesa, 2 disciplinas de cultura japonesa, 4 disciplinas de prática curricular na área de ensino de língua japonesa, 3 disciplinas de estágio supervisionado no ensino de língua

¹³¹ Trata-se da prof^a. Linda Midori Tsuji Nishikido e de prof. Bruno Tsuji Nishikido.

¹³² Segundo a Ata de Reunião Departamental do dia 13 de agosto de 2015 e Resolução nº 051/2010 de 31 de agosto de 2010.

¹³³ É conhecido somente um caso de aluno que, por possuir outro emprego, nunca atuou na área de docência, nem durante, nem após graduação.

japonesa. Para a conclusão do curso, é necessária a redação de um trabalho de natureza monográfica.

Na área de pesquisa, o curso sediou o XXIV ENPULLCJ/XICIEJ em 2016, com o apoio do Consulado Geral do Japão em Manaus, da Fundação Japão e da Câmara de Comércio e Indústria Nipo-Brasileira de Manaus. Também possui uma revista própria, em formato digital, *Hon no Mushi* (ISSN 2526-3846), desde 2015, sendo a segunda revista da área de estudos japoneses do país, depois da revista *Estudos Japoneses* da USP, fundada em 1979.

Em se tratando da internacionalização, o curso possui convênio com duas universidades japonesas, Universidade de Kanazawa e Universidade de Kagoshima, desde 2016, a última recebendo anualmente alunos através de programa de intercâmbio de um ano financiado pelo MEXT do Japão, no sistema de recomendação pela universidade.

O curso possui relações com agências japonesas com vínculo governamental desde o seu início, havendo registros desde 2012 de trocas de e-mails entre docentes do curso e funcionários da Fundação Japão¹³⁴. As relações com a entidade foram formalizadas em 2015, quando o curso se tornou membro da rede *Sakura Network*, tendo o contrato renovado em 2021. O apoio da entidade se manifestou em várias ocasiões, tanto para compra de materiais didáticos japoneses para enriquecer o acervo da biblioteca do curso (por meio de um programa de financiamento com coparticipação dos docentes entre 2015-2017) quanto para a manutenção do programa IsF-Japônês¹³⁵ e para a organização do XI CIEJB/ XXIV ENPULLCJ sediado na UFAM em 21-23 de setembro de 2016¹³⁶.

Como livros didáticos para as disciplinas de língua japonesa, são utilizados *Nihongo Kana Nyuumon* (Fundação Japão) e a série *Minna no Nihongo* (3 A Network) tanto para o nível iniciante quanto para o nível intermediário. De acordo com duas docentes que participaram da criação do curso, a escolha dos materiais didáticos ocorreu devido ao conhecimento prévio e à experiência didática com os materiais.

Esta subseção conclui a apresentação do contexto sócio-histórico e dos cursos de licenciatura em língua japonesa em universidades públicas de gerenciamento federal brasileiras. A seguir serão apresentados os dois cursos de graduação em língua japonesa da

¹³⁴ Trata-se de um e-mail enviado pela prof^a. Michele Eduarda Brasil de Sá, enviado em agradecimento pelos calendários recebidos pelo curso, em 2012, encontrado nos registros de correspondência com a Fundação Japão da Coordenação do Curso.

¹³⁵ Por meio do pagamento de bolsas mensais de 500 reais por turma para os monitores tutores que atuaram no curso e de 2200 reais para os coordenadores pedagógicos, por toda a duração da ministração do curso (3-4 meses por semestre, 2 vezes por ano, ou de acordo com a oferta indicada pelo MEC).

¹³⁶ A Fundação Japão foi patrocinador ouro do evento, com uma contribuição acima de 5.000 reais. (Fonte: <https://doity.com.br/enpullcj2016#about>.)

Romênia, de gerenciamento nacional e o contexto sócio-histórico onde eles surgiram, ou seja, a cidade de Bucareste e a cidade de Cluj.

2.5 Bucareste

Bucareste possui um caráter cosmopolita providenciado pelo seu papel como capital da Romênia, que favoreceu o desenvolvimento da educação de línguas estrangeiras. É sede da única missão diplomática japonesa da Romênia, a Embaixada do Japão, da Escola Japonesa e da maior parte das empresas com capital japonês que abriram filiais neste país.

Mais de 4 séculos atrás, a cidade tornou-se capital da Wallachia, a parte sul da atual Romênia, que ficou sob dominação política do Império Otomano entre os séculos XVII e XIX. Apesar da influência política negativa do Império Otomano, o envio de representantes políticos turcos e gregos para Bucareste propiciou um caráter cosmopolita à cidade, onde a presença de intérpretes e o contato com línguas estrangeiras foi uma realidade diária durante séculos e favoreceu uma abertura para a importação cultural e interesse em relação às línguas estrangeiras. Isso aumentou no século XIX quando Bucareste passou por períodos de ocupação por parte de exércitos russos, turcos e da Áustria, nos meados do século¹³⁷ e, posteriormente, depois da província Wallachia tornar-se independente do Império Otomano e ter se unido a Moldova, constituiu o primeiro estado Romênia.

Após a criação do primeiro estado romeno, Bucareste se tornou a sede das primeiras missões diplomáticas estrangeiras estabelecidas na Romênia. No fim do século XIX e início do século XX, recebeu uma forte influência da cultura francesa, através de intelectuais e estudantes que traziam elementos culturais aprendidos nos intercâmbios para universidades francesas, mas também da arquitetura francesa. Nessa época, Bucareste foi chamado de “o pequeno Paris”.

O interesse romeno por relações com o País do Sol Nascente, oriundo da fascinação com o Extremo Oriente de cunho orientalista, bem como a necessidade mútua de reconhecimento do seu estatuto político em nível internacional (Romênia como país recém-criado, Japão como poder imperialista), levou à criação de laços diplomáticos. A primeira missão diplomática japonesa foi aberta também nesse período, em 1922, e foi elevada ao nível

¹³⁷ 1853 - 1854 Ocupado por exército russo; julho-agosto 1854 -ocupado por exército turco; 1854-1856 ocupado por exército da Áustria.

de embaixada em 1964¹³⁸, após um período de interrupção das relações diplomáticas entre os dois países entre 1944 e 1949, devido à Segunda Guerra Mundial.

Durante o período comunista, quando as relações diplomáticas com vários países ocidentais foram interrompidas, a livre entrada de estrangeiros ocorria e a saída de romenos foi fortemente censurada, Bucareste permaneceu a cidade com maior contato com o estrangeiro, através de contatos políticos, missões diplomáticas, intercâmbios estudantis para suas universidades, bem como a atuação dos Serviços de Informações e Seguridade Nacional cuja sede era situada em Bucareste. Nesse período, foi fundada a Câmara de Comércio do Japão na Romênia (em 1980), que tem desempenhado atividades de troca de informações e promoção da amizade entre os membros, empresas com capital japonês¹³⁹.

A língua japonesa foi introduzida inicialmente em um curso aberto para o público geral adulto no fim dos anos 1960 e, posteriormente, foi aberto um curso de graduação plena na Universidade de Bucareste, no âmbito público. Atualmente, o idioma é ensinado em instituições de Ensino Superior, Médio e Fundamental, públicas e privadas. As instituições de ensino de língua japonesa atuando em Bucareste em 2022, eram as seguintes:

Tabela 7: Instituições de ensino de língua japonesa em Bucareste em 2022.

Nome	Ano de abertura	Tipo	Nível
Universidade de Bucareste	1975	público	ensino superior graduação(major) ensino superior mestrado
Universidade Hyperion	1990	privada	ensino superior graduação (major)
Universidade Cristã Dimitrie Cantemir	2000	privada	ensino superior graduação (minor)
Universidade de Estudos Economice de Bucareste (ASE); Centro de Estudos Japoneses (a partir de 2018)	2011	pública	ensino superior disciplinas; cursos para público geral
Centro de Estudos Japoneses da Universidade Romeno-Americana	2005	privada	ensino superior disciplinas; cursos para público geral
Colégio Nacional Ion Creanga	1995	pública	ensino médio disciplinas obrigatórias
Escola de Ensino Fundamental 93 Emil Racovita	2000	pública	ensino fundamental II disciplinas optativas

¹³⁸ https://www.ro.emb-japan.go.jp/relatii_istorie.htm

¹³⁹ <https://www.jetro.go.jp/biz/areareports/2021/7311a7a815e66d75.html>

Escola Japonesa de Bucareste	1975	privada	ensino infantil ensino fundamental I e II (de acordo com o currículo japonês)
Escola Infantil Montessori Kids At Work ¹⁴⁰	2014	privada	ensino infantil, disciplina opcional
Centro Murasaki	2020	privada	escola de língua japonesa com ensino online e presencial e cursos de preparação para JLPT
Centro Metropolitano de Educação e Cultura Ioan Dalles (Antiga Universidade Popular de Bucareste)	1968	Privada	cursos de idiomas entre quais cursos de língua japonesa para público geral
Círculo Nihongo Mirai Bucareste	2008	Privada	escola de língua japonesa para público geral
Escola Japonesa Sakura	2011	Privada	escola de língua japonesa e mangá para público geral
Sana Travel SRL	2004	Privada	Escola de língua japonesa para público geral (inclui cursos de preparação para JLPT e japonês para negócios)
FIDES	1990	Privada	Escola de línguas estrangeiras dependendo da demanda do público

Fonte: Elaboração própria com base em Waniek (1995), Site da Embaixada do Japão na Romênia, Site da APJR. (2022)

Na década dos 1990, a educação de língua japonesa viveu seu período de máxima expansão na Romênia, e Bucareste se tornou a cidade com o maior número de instituições com ensino do idioma, contando com uma IES pública (Universidade de Bucareste), 3 IES privadas (Universidade Hyperion, Universidade Dimitrie Cantemir e Universidade Spiru Haret), um curso livre de idiomas, uma escola pública de Ensino Médio como disciplina obrigatória, 4 escolas públicas de Ensino Fundamental II¹⁴¹ e 3 escolas de Ensino Médio¹⁴² como disciplina optativa.

Em nível superior, a língua japonesa havia sido implementada também na IES pública Universidade Técnica de Construções Civis de Bucareste (UTCB), como disciplina optativa¹⁴³,

¹⁴⁰ <http://www.kidsatwork.ro/>

¹⁴¹ Escola 19, 190,192,195. Na Escola 195 a autora trabalhou como professora entre 2007-2008.

¹⁴² Escola 10; Escola de Ensino Médio com Perfil Informático Tudor Vianu; Escola de Ensino Médio Privada Spiru Haret.

¹⁴³ Na UTCB, a oferta foi interrompida a partir de 2013-2014, por falta de interesse dos alunos em cursar a disciplina optativa. (Fonte: conversa informal com secretaria da universidade, abril de 2022).

e, como curso de graduação, na Universidade Spiru Haret, instituição de ensino privado que em 2009 chegou a ser a maior da Europa, com mais de 300.000 alunos¹⁴⁴.

Porém, no fim dos 2000, vários cursos no Ensino Fundamental e Médio público foram fechados. Entre as causas, podem ser consideradas a retirada dos voluntários JICA, que atuavam nessas instituições, mas também a mudança do interesse do público-alvo para países da União Europeia, oferecendo oportunidades de trabalho mais fácil de alcançar e maiores do que um Japão em recessão econômica, bem como as condições financeiras precárias dos professores, especialmente os recém-formados, e a dificuldade de avançar na carreira¹⁴⁵ e conseguir remunerações melhores.

Bucareste é o único centro aplicador do exame JLPT da Romênia, desde 2003, sendo inicialmente organizado pela Embaixada da Romênia em colaboração com a Universidade de Bucareste e, posteriormente, sendo organizado pela Associação dos Professores de Língua Japonesa da Romênia.

O caráter cosmopolita da cidade, a existência de um público com interesse em vários idiomas, entre quais os orientais, a presença japonesa na cidade foram os fatores que apoiaram o desenvolvimento da educação de língua japonesa, que iniciou com um curso para o público geral adulto, nos anos 1960 e se desenvolveu com a criação de um curso de graduação plena na Universidade de Bucareste na década dos 1970.

2.5.1 UNIBUC

A Universidade de Bucareste (UNIBUC) teve seu início no século XVII como uma instituição de Ensino Superior e foi estabelecida nos moldes de uma IES ocidental em 1864¹⁴⁶. Desde os primórdios, a instituição se especializou no ensino de/em línguas estrangeiras, sendo ensinados grego, latim, e, a partir do século XVIII francês e italiano. A língua romena só

¹⁴⁴ Na Universidade Spiru Haret, a oferta foi interrompida devido a um escândalo, começado em 2009, envolvendo a falsificação de diplomas, que levou ao descredenciamento de uma parte das suas faculdades, a não reconhecimento por parte do Ministério da Educação dos diplomas emitidos por essa instituição, e à perda de credibilidade entre os alunos em geral, bem como à perda de docentes que migraram para outras universidades, não desejando sua imagem permanecer ligada a esta universidade.

¹⁴⁵ O impedimento no avanço na carreira era o tipo de vaga de emprego alocada para os professores de língua japonesa, que era criada como vaga temporária com contrato de 1 ano, não renovável, que somente se tornava vaga permanente caso o professor conseguia permanecer no sistema educacional e passar em provas periódicas de avaliação para progressão na carreira, o que necessitava de pelo menos 4 anos de atividade para quem possui carga horária completa de 40 horas por semana, ou um tempo muito maior, para completar o equivalente a esses 4 anos, para docentes que ministravam uma carga horária semanal menor de 40 horas. Assim, até a conclusão desta carga horária a maioria dos professores acabava deixando o ambiente educacional, migrando para o ambiente corporativista ou até emigrando para outros países.

¹⁴⁶ <https://unibuc.ro/despre-ub/istoric/repere-istorice/>

começa a ser utilizada na instituição a partir do século XIX. Em 1863, é fundada a Faculdade de Letras, uma das faculdades mais antigas, junto com Medicina e Ciências Exatas.

Entre as faculdades que permaneceram e se desenvolveram mesmo durante o período comunista, quando houve uma perseguição contra o corpo docente e os intelectuais em geral, foi a Faculdade de Línguas Estrangeiras, derivada da Faculdade de Letras. Durante sua história, acolheu o ensino de 42 idiomas. Atualmente, continua acolhendo o ensino de 33 idiomas, entre quais alguns são ensinados somente nessa instituição em todo o território romeno¹⁴⁷. Esse desenvolvimento, mesmo durante o período comunista, pode ser explicado por ser uma instituição pública com financiamento governamental, de onde podiam ser recrutados potenciais funcionários para o governo e especialmente para os serviços de informações nacionais, que precisavam de especialistas em vários idiomas.

A implantação do curso de língua japonesa de nível superior na Universidade de Bucareste foi facilitado pela proximidade física com a Embaixada do Japão, bem como pela disponibilidade de pessoal para atuar como docente, sendo que os primeiros docentes foram diplomatas e militares que haviam realizado atividades e missões no Japão, que possuíam residência em Bucareste.

Waniek (1995) indica que o início do ensino da língua japonesa em nível superior na Romênia se deu em 1962 com o curso de língua japonesa na Universidade Popular de Bucareste¹⁴⁸ (conhecida como Universidade Popular Ioan I. Dalles, instituição que oferecia vários tipos de cursos, incluindo cursos de idiomas, para o público geral adulto)¹⁴⁹. O curso era aberto para o público geral e, com a sua popularidade, passou a ser curso de graduação regular com regime de especialização secundária (*minor*) em 1975, dentro da Área de Estudos Orientais da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste. (WANIEK, 1995; FOCSENEANU, 2017). A partir de 1978, começam a ser enviados especialistas no ensino de língua japonesa da Fundação Japão. São recebidas da fundação várias doações de materiais didáticos e dicionários, que apoiaram, mesmo que de modo modesto, o desenvolvimento da educação no idioma. Em 1987, foi adicionada a opção de especialização principal (*major*) como graduação, dentro da Faculdade de Filologia e Letras (WANIEK, 1995, p. 79).

O ensino sofreu por décadas pela falta de materiais didáticos e bibliográficos sobre o Japão. A maioria dos materiais era obtida através de doações pelo governo japonês e estava

¹⁴⁷ <https://unibuc.ro/studii/facultati/facultatea-de-limbi-si-literaturi-straine/>

¹⁴⁸ Focseneanu (2017) indica o mesmo curso, mas explica que sua abertura se deu entre 1966 e 1969.

¹⁴⁹ <https://partidulcorecteguvernari.ro/membri/liviu-petrina/>

guardada na biblioteca do curso. Os materiais podiam ser consultados somente *in loco*, e não emprestados. Waniek (1995) aponta também a falta de dicionários, que recebiam o mesmo tratamento. Logo, eram inacessíveis para a maioria dos alunos. Os materiais didáticos incluíam tanto livros produzidos por autores romenos¹⁵⁰ quanto materiais produzidos no Japão, como o *Nihongo Shoho*¹⁵¹ (Primeiros Passos na Língua Japonesa) produzido pela Fundação Japão.

Os materiais mencionados acima se referem ao nível introdutório de língua japonesa. Para os níveis intermediários e avançados, eram utilizados compilados de vários materiais produzidos no Japão e juntados por cada professor de acordo com a configuração do curso que estava ministrando.

Apesar das dificuldades, o curso ganhou popularidade, especialmente após 1990 quando foi facilitada a saída dos romenos para estudos no exterior, tendo em vista as bolsas de estudos financiados pelo governo japonês (MEXT). De acordo com dados de 2015 (FOCSENEANU, MAXIM, 2015, FOCSENEANU, 2017), na Universidade de Bucareste, o curso possui 150 alunos matriculados, conta com 2 salas de aula, um corpo docente de 4 professores não nativos e um colaborador nativo, e possui convênio com 12 universidades japonesas. O curso possuía uma biblioteca com mais de 3000 títulos, a maioria proveniente de doações por parte de organizações governamentais japonesas e fundações, como Fundação Japão e *Nippon Foundation*. Os currículos de uma parte dos docentes que atuam nessa universidade comprovam a obtenção de financiamentos por parte das agências mencionadas acima:

Tabela 8: Financiamentos obtidos por docentes da UNIBUC

Código	Nome do financiamento	Razão	Valor ou concessão	Ano
UNIBUC 3	Grant Japan Foundation 2020JE080	Organização do simpósio “Rediscovering Japanese-Japanese Language Education in the Spotlight” (<i>Nihongo saihakken – nihongo kyōiku no genba kara</i> 日本語再発見 – 日本語教育の現場から –)	2350 EUR; “Salary Assistance Grant” 1.512.000 JPY	2020-2021
	Grant Japan	Organização do simpósio “The Interface between Learners and Teachers in the Japanese	1560	2019-2020

¹⁵⁰ *Curs Practic de Limba Japoneza* por Angela Hondru (1983, 1991, 1992, reeditado 2010)

¹⁵¹ *The Japan Foundation*, Urawa, 1981

	Foundation 2019JE036	Language Education” (<i>Nihongo kyōiku ni okerugakushūsha to kyōshi no intāfēsu</i> 日本語教育における学習者と教師のインターフェース)	EUR; “Salary Assistance Grant” 1.512.000 JPY	
	Grant Japan Foundation 30JE279:	Organização do simpósio “Cross cultural Communication in Japanese Language Education: New Words and Concepts” (<i>Ibunka komyunikēshon wo mezashita nihongo kyōiku to atarashii kotoba</i> 異文化コミュニケーションを目指した日本語教育と新しいことば・概念)	1493,15 EUR	2018-2019
	Grant Japan Foundation 29JE046	Organização do simpósio: “Japanese Language Education Reflecting Globalization. Teaching Methods of Reading Comprehension” (<i>Gurōbaru jidaika wo han'eisuru nihongo kyōiku, dokkai kyōjuhō</i> グローバル時代化を反映する日本語教育・読解教授法)	2746,54 EUR	2017
	Grant Japan Foundation 28JE883	Organização do simpósio: “When Japanese Language Education Meets Aspects of Japanese Culture” (<i>Nihongo kyōiku ga Nihon bunka jijō to deau toki</i> 日本語教育が日本文化事情と出会うとき)	2350 EUR	2016
	Grant Japan Foundation 28RE010	Organização da sessão de comunicações: <i>The 27th Annual EAJRS Conference: “International Cooperation Between Japanese Studies Libraries”</i>	10.815 EUR	2016
UNI BUC 1	Grant Japan Foundation 18-VP-H-E 8015	Financiamento de professor visitante por meio do programa “The Visiting Professorship Program for Japanese Studies”; Doação de livros	- 1000USD	2006
	Grant Japan Foundation 19 JE 388	Organização do Primeiro Simpósio Internacional de Linguística Japonesa da Romênia” por meio do “Grant Program for Developing Networks of Japanese Language teachers and Institutions”		2006
	?	“Project for the Improvement of Equipment For Learning Japanese Language and Culture”	65.394 EUR	2007
	Grant Japan Foundation 19 JE 452	“Grant Program for Developing Networks of Japanese Language teachers and Institutions” (Apoio para organização do Segundo Simpósio Internacional de linguística japonesa da Romênia e publicação dos anais)		2008

	Grant Japan Foundation 19-E 8005	“Support Program for Organizations in Japanese Studies”		2007-2008
	Grant Japan Foundation 21JTE1285	Sakura Core Project (Financiamento do programa de treinamento “Training for Japanese Language Teachers in Romania and Bulgaria “Conversation Lessons based on Encounter situations and oral proficiency””)	1.676 EUR	2009-2010
	Tokyo Foundation	Organização do Simpósio Internacional de Metodologia do ensino da língua japonesa	10.000 EUR	2009
	?	Program for Donation of Japanese-Language Teaching Materials (nº. 0367)	80.614 JPY	2003
	?	Program for Donation of Japanese-Language Teaching Materials (nº.0715)	93.500 JPY	2004
	?	Program for Donation of Japanese-Language Teaching Materials (nº. 1264)	87.900 JPY	2007
	?	Program for Donation of Japanese-Language Teaching Materials (nº. 1146)	82,435 JPY	2008
	Grant Japan Foundation 19 JE 26	<i>Japanese Speech Contest Support Program</i>		2007
UNI BUC 2	Grant Japan Foundation 22 JTE 58	Organização do concurso de oratória em língua japonesa edição 2010		2009-2010
	Grant Japan Foundation 20 JE 219	<i>The Japan Foundation Program for Developing Networks of Japanese Language Teachers and Institutions</i> (Apoio para organização do Terceiro Simpósio Internacional de Linguística e Metodologia do Ensino de Língua Japonesa e publicação dos anais)		2008

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos dos docentes.(2022)

O curso possui convênio com as seguintes universidades japonesas: Waseda University, Meiji University, Ochanomizu University, Gakushūin Women’s College, Fukushima University, Ōsaka University, Nara University of Education, Akita University, Akita

International University, Ehime University and Hokkaidō University (FOCSENEANU; MAXIM, 2015, p. 2).

Em 2010, foi aberto o Centro de Estudos Japoneses, tendo como membros os professores do curso e de outras instituições, bem como alunos do mestrado e doutorado da Universidade de Bucareste e de universidades do Japão. O Centro é organizador do evento científico anual *International Symposium on Japanese Studies* desde 2011, com o apoio da Fundação Japão (FOCSENEANU, MAXIM, 2015, p. 7).

O curso é membro da rede *Sakura Network* da Fundação Japão e recebe dois professores visitantes com contrato temporário para o ensino de disciplinas de conversação e de língua japonesa em nível avançado.

2.6 Cluj-Napoca

Cluj-Napoca, ou Cluj, é a terceira maior cidade da Romênia e capital do distrito de Cluj, no oeste da Romênia (região da Transilvânia). A cidade foi dominada até a segunda década do século XX por húngaros, que imprimiram sua marca na vida cultural, no desenvolvimento da educação e das artes. Após 1918, quando Transilvânia se tornou parte da Romênia, aumentou a influência cultural romena, porém, a população predominante permaneceu húngara, até o período comunista quando ocorreu uma ampla industrialização da cidade e do distrito Cluj, acompanhada por migrações de mão de obra de outras regiões da Transilvânia e de outras partes da Romênia, tornando a cidade hoje com mais de 80% da população romena.

Existem registros de um curso de língua japonesa ensinado na instituição que atualmente se tornou Universidade Babes-Bolyai no fim do século XIX, porém foi um curso isolado, sem continuidade por mais de um século. A língua japonesa começou a ser ensinada em Cluj a partir dos anos 1990, o carro chefe sendo a Universidade Babes Bolyai, que implementou o idioma como parte do seu esquema de diversificação dos idiomas ensinados e de internacionalização. Até o período da Pandemia de Covid-19, existiam 3 instituições que ofereciam ensino de língua japonesa na cidade:

Tabela 9: Instituições que oferecem ensino de língua japonesa em Cluj

Instituição	Tipo	Ano de criação	Tipo de ensino
Universidade Babes Bolyai ¹⁵²	Pública	2008 (a partir de 1996 foram ofertadas disciplinas; a partir de 1999, foi ofertada como segunda especialização B)	graduação/licenciatura
Centro de estudos japoneses Sembazuru ¹⁵³	Pública	2008	cursos para público geral, organização de palestras e eventos
Centro de Arte e Cultura Japonesa de Cluj	Privada	década de 1990; 2011(inaugurado o novo prédio), permanentemente fechado desde 2021.	aulas para público geral

Fonte: Elaboração própria com base no site da Embaixada do Japão na Romênia e dos sites das instituições.(2022)

O caráter multinacional e multilinguístico da cidade favoreceu o ensino de línguas estrangeiras, criando um ambiente propício para a abertura para vários idiomas, entre os quais o japonês, porém a iniciativa para o desenvolvimento da educação do idioma foi individual, ou seja, a partir de relações *grassroot*. O início se deu na década dos 1990, quando houve um período de ampliação do ensino de língua japonesa em todo o território romeno em grandes cidades como Bucareste, Iasi, Timisoara e Constanta.

No âmbito privado, desenvolveu-se junto a iniciativas individuais de conhecedores de artes japonesas como arranjo de flores *ikebana*, dobraduras de papel *origami*, caligrafia ou artes marciais, para a divulgação das mesmas. Isso teve como objetivo aumentar o interesse pela cultura japonesa e cultivar as relações de amizade entre os dois países. Já no âmbito público, no Ensino Superior, foram também iniciativas individuais de docentes da Universidade Babes Bolyai com conhecimento na área de japonês que levaram ao desenvolvimento dessa educação.

Posteriormente, em ambos os casos, a comunidade local ofereceu apoio, levando à construção do Centro de Arte e Cultura Japonesa, com apoio da prefeitura local. Tratava-se de um novo prédio com traços arquitetônicos nipônicos. No âmbito do ensino dentro da

¹⁵² <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/specializare.php>

¹⁵³ <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/>

universidade, houve a abertura de um curso de graduação em língua japonesa e do Centro de Estudos Japoneses Sembazuru, que organiza cursos de extensão universitária para a comunidade, além de palestras e eventos para divulgação da língua e cultura japonesa.

2.6.1 UBB

A Universidade Babeş-Bolyai (UBB) é a instituição de Ensino Superior mais antiga no território romeno, surgindo em 1581 como um colégio jesuíta, quando a cidade Cluj e a região Transilvânia estava sob dominação húngara. Entre 1919 e 1940 e após o fim da Segunda Guerra, em 1945, quando Transilvânia se tornou definitivamente território romeno, a instituição se tornou também uma IES romena, juntando-se em 1959 a outra IES construída para o público minoritário húngaro da região, sob o nome Universidade Babes Bolyai¹⁵⁴. Atualmente, a universidade possui aproximadamente 43 mil alunos matriculados em programas de graduação, mestrado, doutorado e EAD. Oferece 105 especialidades e ensino em romeno, húngaro, alemão e inglês para uma parte dessas.

O ensino de línguas estrangeiras na estrutura departamental iniciou no século XIX, quando foi fundado o Departamento de Estudos Alemães. Em 1919, foi criada a Faculdade de Letras e Filosofia. A Faculdade de Letras obteve autonomia administrativa em 1958, separando-se da Faculdade de Filosofia. Na Faculdade de Letras, foram implementados, ao longo das décadas, os cursos de língua e literatura francesa, inglesa, italiana, alemã, húngara, além do departamento de Estudos Eslovacos. Durante o período comunista, desenvolveram-se os estudos linguísticos e criou-se o Departamento de Línguas e Literaturas Românicas. Após o fim do período comunista, aumentou o número de alunos e também houve a diversificação das especialidades oferecidas pela Faculdade de Letras, com a criação do Departamento de Estudos Asiáticos em 2008. Em 2011, a Faculdade de Letras da Universidade Babes Bolyai foi classificada na primeira posição entre as faculdades desse setor da Romênia, na avaliação feita pelo Ministério da Educação da Romênia¹⁵⁵.

De acordo com Tămăianu-Morita (1998), o primeiro curso de língua japonesa em nível acadêmico no espaço cultural romeno foi oferecido entre 1895 e 1899, quando a gramática japonesa foi ensinada por 8 semestres pelo Dr. Balint Gabor, especialista em estudos orientais,

¹⁵⁴ O nome da Universidade inclui o nome de um microbiologista romeno, Victor Babes (1854-1926), e de dois matemáticos húngaros, da família Bolyai (1802-1860).

¹⁵⁵ <https://lett.ubbcluj.ro/istoric/>

mas sua oferta foi descontinuada por mais de um século. Já em 1996, ao retornar de um período de treinamento e pesquisa no Japão, a professora Emma Tămăianu-Morita foi incentivada a introduzir no currículo da Faculdade de Letras um curso seletivo de língua japonesa, aberto a qualquer aluno da Universidade Babeș-Bolyai, que funcionou entre 1996 e 1999. Mais de 100 participantes se inscreveram no primeiro ano, entre eles alunos e membros do corpo docente de diversos departamentos (TĂMĂIANU-MORITA, 2006).

De acordo com informações fornecidas pela atual diretora do Departamento de Estudos Asiáticos da UBB, no Departamento de Linguística Geral foi estabelecido o curso de graduação com especialização em língua japonesa do tipo B (*minor*), por meio do parecer do Ministério da Educação Nacional da Romênia de 15 de setembro de 1999. No corpo docente, estavam os professores titulares Rodica Frențiu, Emma Tămăianu-Morita e a professora adjunta Florina Ilis. O curso tinha vestibular a cada dois anos para aproximadamente 10 vagas e recebeu autorização provisória para o funcionamento por meio da Decisão do Governo 410/2002 de 25 de abril de 2002¹⁵⁶, funcionando até 2008. Os primeiros graduados se formaram em 2003 (TĂMĂIANU-MORITA, 2006)¹⁵⁷.

Já em fevereiro 2008, a Reitoria da UBB criou o Departamento de Estudos Asiáticos (renomeado, alguns anos depois, Departamento de Línguas e Literaturas Asiáticas), conforme as Decisões nº 455 de 11 de janeiro de 2008 e nº 23.057 de 28 de janeiro de 2008, aprovadas pelo Conselho de Administração da Universidade Babeș-Bolyai, e a professora Rodica Frențiu foi nomeada diretora. O curso de graduação em japonês recebeu em junho de 2008 a autorização de funcionamento permanente do Ministério da Educação da Romênia, e desde outubro do mesmo ano, a língua japonesa é oferecida também como *major*. Em 2022, o corpo docente possuía 5 professores e as especializações *major* e *minor* contavam junto com 200 alunos matriculados¹⁵⁸.

A duração do curso é de 6 semestres (180 créditos no sistema de créditos universitários europeus ECTS), seguindo a estrutura imposta pelo sistema Bolonha. Para concluir, é

¹⁵⁶ <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/specializare.php>

¹⁵⁷ Tămăianu-Morita (2007) apresentou no I Simpósio Internacional de Linguística Japonesa e Metodologia de Ensino da Romênia (Universidade de Bucareste, 2006) um trabalho sobre a influência da implementação do sistema Bolonha sobre a área de japonês, fazendo uma forte crítica ao modo como o sistema Bolonha havia sido interpretado e implementado pelo Ministério da Educação nas universidades romenas, e especialmente sobre as consequências negativas que o encurtamento de 4 para 3 anos da duração dos estudos trouxe na área de japonês. Em seu trabalho, foram consideradas as particularidades da língua japonesa, como o difícil processo de alfabetização, que resultou em baixo conhecimento linguístico dos formados. A autora também apontou para as consequências negativas trazidas pela condição de cumprir somente 30 dos 60 créditos obrigatórios para concluir cada semestre letivo trouxe, junto com a possibilidade de re-examinação sem limite no número de re-examinações dos alunos que haviam reprovado os exames, sem necessidade de cursar de novo a disciplina.

¹⁵⁸ Informações obtidas pela coordenadora do curso de japonês por e-mail.

necessário ser aprovado no exame de conclusão de graduação e a defesa de um trabalho monográfico¹⁵⁹. O módulo psicopedagógico para obter o direito de lecionar é opcional. Na área de pesquisa, destacam-se publicações dos docentes na revista da Universidade, Revista Studia Universitatis, e a participação dos mesmos dos simpósios para os professores de língua japonesa organizados pela APJR, e de congressos internacionais.

Em se tratando da internacionalização do curso, existem dois tipos de acordos que proporcionam parceria e mobilidade internacional: acordos interuniversitários e acordos específicos do curso. Na primeira categoria, a universidade Babes Bolyai possui convênio com Kobe University, Ehime University, University of Fukui, e acordos através do programa ERASMUS+ com Graduate School of Management – GLOBIS University, University of Ryukyus, Tokyo University of Foreign Studies, que beneficiam os alunos de todas as especialidades, incluindo os alunos da graduação em Letras-Japonês. Entre eles, o convênio com a Universidade de Kobe é o mais antigo (1998), sendo firmado antes da criação da graduação em japonês¹⁶⁰. Ademais, o curso de língua e literatura japonesa possui convênio com 4 universidades japonesas: Kobe University, Ehime University, Musashino University e Kanagawa University.¹⁶¹

Em 2008, foi criado, dentro do Departamento de Línguas e Literaturas Asiáticas, o Centro Sembazuru de Estudos Japoneses [CSEJ], tendo como membros os docentes da graduação de língua japonesa. O Centro concluiu o Projeto Pedagógico da Graduação em Língua e Literatura Japonesa e iniciou diversas ações para ampliar as relações com universidades e organizações no Japão, além de coordenar projetos de ensino da língua japonesa para a comunidade local e organizar eventos acadêmicos e científicos na área dos estudos japoneses. Desde 17 de dezembro de 2021, o CSEJ se tornou membro da rede *Sakura Network* da Fundação Japão¹⁶², junto ao curso de graduação. A contribuição da Fundação Japão para o curso se deu através de doações de livros e materiais didáticos que se encontram na biblioteca, com mais de 4000 títulos, a maioria obtida através de doações da Fundação Japão, *Nippon Foundation* e doadores particulares¹⁶³.

¹⁵⁹ <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/specializare.php>

¹⁶⁰ https://www.kobe-u.ac.jp/en/NEWS/info/2017_11_07_01.html

¹⁶¹ https://cci.ubbcluj.ro/partners_and_programs/partners.php

¹⁶² https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/even_decembrie2021_3.php

¹⁶³ <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/biblioteca.php>

2.7 Os materiais didáticos utilizados no ensino de língua japonesa

Nesta subseção, será realizada uma discussão sobre os materiais didáticos utilizados no ensino de língua japonesa nas licenciaturas de língua japonesa que constituem o *corpus* desta pesquisa, para salientar a influência de agências governamentais japonesas no que concerne ao ensino da língua. A escolha dos materiais didáticos evidencia a influência sobre os cursos e parte da premissa que os materiais didáticos não são neutros, mas contêm a influência dos seus idealizadores e financiadores, que realizam uma escolha dos conteúdos a serem ensinados e do modo como eles são ensinados, desejando efeitos específicos no público-alvo, a respeito do conhecimento sobre a língua e do país em questão.

Para a presente pesquisa, foram analisados os materiais didáticos utilizados no ensino da língua japonesa, por serem os materiais com os quais os alunos mantêm contato por mais tempo. As disciplinas de língua japonesa percorrem os currículos até a conclusão da graduação, e os materiais didáticos da disciplina provocam a impressão mais duradoura sobre o idioma e, em segundo plano, sobre a cultura japonesa. A escolha do material didático para as disciplinas de língua japonesa, especialmente dos níveis básico e intermediário, é diretamente ligada ao sucesso do curso. Ela é realizada criteriosamente, em reuniões de colegiado dos cursos ou reuniões de Núcleo Docente Estruturante, com base nas experiências dos docentes e também nas recomendações vindas de fora, caso existam patrocínio e doações de materiais didáticos por parte de agências japonesas com vínculo governamental. Os critérios para a escolha do material didático de língua japonesa, observados pela autora em reuniões para reformulação do PPC na UFAM, foram o fato de o material ser amplamente conhecido/renomado ou não, a atualidade do material, a adequação ao uso no ambiente universitário e às especificidades do curso (nível desejado na conclusão do curso, a abrangência de conhecimentos sobre todas as habilidades de uso de língua – escrita, fala, audição, leitura) e a acessibilidade para os alunos através de compra ou reprodução com máquinas copiadoras.

Foi observado, no Brasil, que o sucesso de um material didático em uma universidade ou curso aumenta suas chances de ser escolhido em outra universidade, principalmente quando um curso de língua japonesa é aberto com a influência de um docente que se formou ou atuou previamente em uma instituição onde estava em uso o mesmo material. Assim foi o caso da

UFAM, que utiliza o material didático *Minna no Nihongo*¹⁶⁴, que já estava em uso na Associação Nipo-Brasileira da Amazônia Ocidental (NIPPAKU), e também era o material utilizado na UFRJ, universidade onde se formou e onde atuou a professora Michele Eduarda Brasil de Sá, que participou da criação do curso. A professora Linda Midori Tsuji Nishikido, docente do curso, relatou que houve uma reunião entre os primeiros 3 docentes (efetivos e substitutos) para escolher os materiais a serem utilizados no recém-aberto curso de graduação, em 2011, e foi escolhido por unanimidade o material *Minna no Nihongo*. Isso confirma a tendência da reprodução, dentro do campo dos estudos japoneses, do uso dos materiais didáticos, com base na experiência prévia dos docentes. Na Romênia, não pode ser notada a mesma experiência, devido ao fato que cada curso possui docentes formados na mesma universidade, não sendo encontrados casos de docentes vindos de outra universidade ou instituição de ensino da língua japonesa para fundar um novo curso em nível superior.

Na tabela abaixo, são apresentados os materiais didáticos utilizados por cada instituição, tanto na graduação quanto na extensão universitária, nas disciplinas de língua japonesa. As fontes utilizadas foram o Livreto sobre o Ensino de Língua Japonesa no Brasil da Fundação Japão (2017), os relatórios da Fundação Japão (2018), PPCs e sites oficiais dos cursos que constituem alvo desta pesquisa. O *corpus* de dados parte de 2017 até 2022, data da elaboração do texto. No caso de UnB, UFAM, UBB, UB, foi feita a conferência dos dados com docentes dos respectivos cursos em setembro de 2022.

Tabela 10: Materiais didáticos utilizados nas disciplinas de língua japonesa no nível básico e intermediário

Univer sidade	Nome do material	Editora	Nível
UFRJ graduaç ão	Kana Nyûmon	Japan Foundation	básico*
	Minna no Nihongo I e II	3A Network	básico
	Basic Kanji Book I e II	Bonjinsha	básico
	Chûkyû kara Manabu Nihongo Ed. Revisada	Kenkyusha	intermediário

¹⁶⁴ Conforme informações obtidas através de conversas informais com o presidente da Nippaku, prof. Ken Nishikido, o material *Minna no Nihongo* foi implementado na Nippaku através de recomendação por parte da Fundação Japão, na década dos 1990, seguindo o material *Nihongo Shoho*, que havia sido utilizado na década dos 1980.

	Ikita Sozai de Manabu Shin Chûkyû kara Jôkyû e no Nihongo	Japan Times	intermediário
	Intermediate Kanji Book 1 e 2	Bonjinsha	intermediário
	Nihongo Chûkyû J301	3A Network	intermediário*
	Shizen ni tsukaeru bunmatsu hyôgen	Japan Foundation	intermediário*
	Ryûgakusei no tame no ronritekina bunshô no kakikata	3A Network	intermediário*
	Shin Kanzen Master N3 Bunpô	3 A Network	intermediário* ¹⁶⁵
UFRJ-CLAC	Marugoto:língua e cultura do Japão.A1: Katsudô; Rikai	Japan Foundation	básico
	Marugoto:língua e cultura do Japão.A2: Katsudô; Rikai	Japan Foundation	básico
UnB	Nihongo Shoho (a ser substituído por Marugoto)	Japan Foundation	básico
	Kana Nyûmon	Japan Foundation	básico
	Nihongo Chûkyû 1	Japan Foundation	intermediário
UnB-Idiomas	Minna no Nihongo I e II	3A Network	básico
	Marugoto:língua e cultura do Japão.A1: Katsudô; Rikai	Japan Foundation	básico
UFPR	Minna no Nihongo I e II 2ª edição	3A Network	básico
	J-Bridge to intermediate Japanese	Bonjinsha	intermediário
	Chûkyû e ikô	3 A Network	pré-intermediário
	Chûkyû o Manabô	3 A Network	intermediário
UFPR-CELIN	Material próprio		

¹⁶⁵ Os materiais marcados com * se baseiam em relatos de alunos e formados. O restante dos dados é de acordo com o livreto Ensino de língua Japonesa: Ensino Fundamental, Médio e Superior (Fundação Japão, 2017).

UFAM	Kana Nyûmon	Japan Foundation	básico
	Minna no Nihongo I e II 2a edição	3A Network	básico
	Minna no Nihongo Chûkyû I e II	3A Network	intermediário
UFAM -CEL	Marugoto: língua e cultura do Japão.A1: Katsudô; Rikai	Japan Foundation	básico
	Marugoto: língua e cultura do Japão.A2: Katsudô; Rikai	Japan Foundation	básico
	Kana Nyûmon	Japan Foundation	básico
	Kanji tamago	Bonjinsha	básico
UNIBU C	Nihongo Shoho (Japan Foundation) substituído por Minna no Nihongo (3A)-básico	Japan Foundation/3A Network	básico
	Kana Nyûmon (Japan Foundation) -básico	Japan Foundation	básico
	Tobira: Gateway to advanced Japanese	Kuroshio ¹⁶⁶	intermediário
UNIBU C Centro Ariel	Sem informações.		
UBB	Shin nihongo no kiso (exercícios de Kana e o livro principal)	3 A Network	básico
	Minna no nihongo. Shokyû I	3 A Network	básico
	Hajime no ippo. First Steps in Japanese	3 A Network	básico

¹⁶⁶ <https://www.jpff.go.jp/e/project/japanese/survey/result/survey12.html>

	Tanoshiku kikô. Bunka shokyû nihongo chôkai kyôzai	Bunka Institute of Language	básico
	Basic Kanji Book	Bonjinsha	básico
UBB Centro Sembazuru	Sem informações.		

Fonte: Elaboração própria com base no Livro de Ensino de Língua Japonesa no Brasil (Fundação Japão); PPC da UFAM (UFAM, 2014); PPC da UnB (UnB, 2019); Ementas do Curso de Língua e Literatura da Universidade de Bucareste e da Universidade Babes Bolyai. (2022)

Observa-se predominar o uso de um material didático, *Minna no Nihongo*, da editora 3A (ou 3A Network), em uso tanto no Brasil quanto na Romênia. Esse material teve sua primeira edição publicada em 1998 e é uma versão aprimorada de uma série de materiais didáticos produzidos no Japão, tendo em vista a preparação de língua japonesa para engenheiros, técnicos e gerentes estrangeiros.

Os materiais foram produzidos pela AOTS – *Association for Overseas Technical Scholarship* (Associação de Estágios para Técnicos Estrangeiros - Zaidan Hôjin Kaigai Gijutsusha Kenshû Kyôkai 財団法人海外技術者研修協会), uma entidade estabelecida em 1959, com apoio do Ministério da Indústria e Comércio Exterior do Japão (MITI) (atualmente denominado Ministério da Economia, Comércio e Indústria – METI), que tinha como objetivo a promoção da cooperação técnica por meio de treinamento de pessoal, envio de profissionais e outros programas, para países em desenvolvimento, e sua atuação envolve treinamento de engenheiros e gerentes de países em desenvolvimento no Japão e nos países de origem, e administração dos centros de treinamento próprios¹⁶⁷. A partir de 2012, a entidade juntou-se a *Japan Overseas Development Corporation* (Corporação do Japão para desenvolvimento estrangeiro - Kaigai Bôeki Kaihatsu Kyôkai 海外貿易開発協会) (JODC) e foi denominada *The Overseas Human Resources and Industry Development Association* (Associação para desenvolvimento estrangeiro da indústria e dos recursos humanos) (HIDA), e seus programas

¹⁶⁷ <https://web.archive.org/web/20141225035033/http://www.hidajapan.or.jp/hida/en/about/overview.html>

de treinamento são financiados com recursos ODA (administrados pela JICA)¹⁶⁸. De acordo com o site oficial da organização, nos treinamentos,

[...] os participantes aprendem sobre a língua, a cultura e a sociedade do Japão, bem como participam de visitas *in loco*. Os programas de treinamento no Japão tem como objetivo encorajar os participantes a mudarem seu modo de pensamento com maior consciência, fazendo-os testemunhar em primeira mão a tecnologia e o *know-how* superior que o Japão possui. Os participantes, durante a vida no Japão, também aprofundam sua compreensão da cultura japonesa e da maneira como os japoneses pensam. Isso é ideal para desenvolver recursos humanos essenciais em empresas locais (trad. própria).¹⁶⁹

Em 1988, a empresa mudou o nome para 3A (Three A, ou Surii Ee スリーエー). Seu nome é um acrônimo de Ásia, África e América Latina, onde estavam os países em desenvolvimento alvo dos programas de treinamento empresarial do AOTS. Na publicação sobre língua japonesa da empresa, Ja-Net (estabelecida em 1997) especifica-se: “O nome da empresa 3A Network significa a rede conectando as três regiões, Ásia, África, América Latina, para promover a compreensão mútua e a amizade.” (FUJISAKI, 2020, p. 8)¹⁷⁰. No prefácio do *Shin Nihongo no Kiso* (1989), estipula-se:

Desde a sua criação em 1959, a *Association for Overseas Engineers Training* está envolvida em projetos relacionados à aceitação e ao treinamento de estagiários técnicos de países em desenvolvimento na Ásia, África e América Latina. No final de março de 1989, aproximadamente 40.000 *trainees* foram aceitos de 150 países. Quando os *trainees* moram no Japão e recebem treinamento em uma empresa, o maior problema para eles é o idioma. Se você não entende japonês, não conseguirá se acostumar com o Japão e será difícil conhecer o Japão. A conclusão empírica da nossa associação é que, em muitos casos, existe uma relação proporcional entre os resultados do treinamento e o grau de aquisição da língua japonesa. Nesse sentido, desde sua fundação, a associação tem enfatizado o ensino da língua japonesa para estagiários técnicos que permaneceram no Japão por um período de tempo relativamente curto. O ensino da língua japonesa da associação é fornecido como parte do

¹⁶⁸ Em original: [...] participants learn about the language, culture, and society of Japan, as well as take part in site visits. Training programs in Japan are aimed at encouraging participants to change the way they think with greater awareness, by having them to witness firsthand the superior technology and know-how that Japan possesses. Participants also deepen their understanding of Japanese culture and the way Japanese people think through their life in Japan. This is ideal for building up core human resources in local companies. Fonte: <https://web.archive.org/web/20141225035033/http://www.hidajapan.or.jp/hida/en/about/overview.html>

¹⁶⁹ <https://web.archive.org/web/20141225035033/http://www.hidajapan.or.jp/hida/en/about/overview.html>

¹⁷⁰ スリーエーネットワークという社名は、アジア (Asia)、アフリカ (Africa)、ラテン・アメリカ (Latin America) の三つの地域をネットワークでつなぎ、相互理解と友好促進を図ろうという趣旨をシンボライズしています。(FUJISAKI, 2020, p. 8)

treinamento geral antes do treinamento prático nas empresas. (AOTS, 1990, trad. própria)¹⁷¹

Os primeiros materiais didáticos desenvolvidos pela entidade foram *Practical Japanese Conversation* (Conversação prática em língua japonesa - Jitsuyô Nihongo Kaiwa 実用日本語会話) (1961), com edições revisadas em 1964, 1965 e 1967. Ainda houve edições traduzidas para 5 línguas em 1969. Em sequência, foi produzido *Nihongo no Kiso I* 日本語の基礎 I (Fundamentos da língua japonesa I) (1974) e *Nihongo no Kiso II* 日本語の基礎 II (Fundamentos de língua japonesa II) (1981), um aprimoramento do *Practical Japanese Conversation*, que foi seguido em 1989 (1990, de acordo com o site da empresa 3A) por *Shin Nihongo no Kiso I* 新日本語の基礎 I (Novo Fundamentos da língua japonesa I)¹⁷² e por *Shin Nihongo no Kiso II* 新日本語の基礎 II (Novo Fundamentos da língua japonesa II) (1993). Já em 1998, foram publicados os dois volumes do *Minna no Nihongo* みんなの日本語 (Japonês para todos), um aprimoramento do *Shin Nihongo no Kiso*. A segunda edição dos materiais foi publicada em 2012-2013, tendo atualizações no design das ilustrações, a eliminação do vocabulário antiquado relacionado a inovações técnicas na área de comunicação (computadores, celulares, programas de edição de texto etc.). Todos esses materiais foram pensados para cursos intensivos de língua japonesa para adultos, engenheiros e técnicos que realizavam treinamentos no Japão.

Outro material amplamente utilizado em nível superior, principalmente nos cursos de extensão universitária, é o *Marugoto Nihon no Kotoba to Bunka* [Por completo – A língua e cultura do Japão], ou simples *Marugoto* [Por completo], editado pela Fundação Japão. O material vem ao encontro do crescente uso do método comunicativo no ensino de línguas estrangeiras em nível mundial e foi elaborado para suceder o material *Nihongo Shoho*, elaborado utilizando a metodologia audiolingual. De acordo com o site oficial do material,

¹⁷¹ Em original: 財団法人海外技術者研修協会は、1959年に設立されて以来、アジア アフリカ ラテンアメリカの発展途上国の技術研修生の受入れ及び研修に関する事業を行ってきた。1989年3月末現在、受入れ研修生数は延べ約4万人、受入れ対象国は150ヶ国に及んでいる。研修生が、日本で生活し企業で研修を受ける際、研修生にとって最大の悩みは言葉である。日本語が分からなければ、日本になじめないし、日本を知ることも難しく、工場実習の成果を十分には期待できない。研修の成果と日本語習得の度合いとは、多くの場合、比例関係にあるということが私たち協会の経験的結論である。この意味で、協会は創立以来、在日期間の比較的短い技術研修生に対しての日本語教育を重視してきた。協会の日本語教育は、企業の実地研修に先立って行われる一般研修の一環として行われている。(AOTS, 1989).

¹⁷² <https://www.3anet.co.jp/company.html>

Marugoto Língua e Cultura Japonesa (Marugoto) é um conjunto de materiais didáticos criados com a ideia de colocar em prática o ensino da língua japonesa que promove a compreensão mútua. Isto é realizado cultivando nos alunos a capacidade de atingir objetivos por meio da comunicação linguística e de uma atitude onde eles entendem e respeitam tanto sua própria cultura, quanto a cultura dos outros. O título Marugoto, que significa em sua totalidade, contém a mensagem que os autores gostariam de transmitir: a língua e a cultura japonesa em sua totalidade, a comunicação real entre as pessoas em sua totalidade, o estilo de vida e a cultura que sustentam essa comunicação em sua totalidade¹⁷³.

A Fundação Japão elaborou um quadro de competência em língua japonesa, com base no CERF (o quadro comum europeu de competências em línguas estrangeiras), denominado JF Standard (*Japan Foundation Standard*), e o material Marugoto segue esse padrão, incluindo livros didáticos para os níveis A1, A2, Transição entre A2 e B1 e B1. São em total 9 livros de atividades e exercícios publicados até 2022, que almejam alcançar o nível de proficiência N3, com o apoio dos materiais adicionais disponíveis *online*.

Observa-se no caso de ambos os materiais a participação direta ou indireta de agências japonesas com vínculo governamental, sendo esta mais uma prova da influência das agências supracitadas sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura analisados.

2.8 Considerações sobre a seção 2

A presente seção apresentou o contexto socio-histórico das regiões que acolheram as IES que constituem o *locus* desta pesquisa, indicando a importância regional do ensino de línguas estrangeiras e o contato regional com falantes de outros idiomas, a imigração japonesa e o contato local com o Japão, seja por meio de entidades diplomáticas seja pela presença de empresas com capital japonês. Notou-se que no Brasil todas as regiões acolheram imigrantes japoneses, porém com a exceção do Paraná, nenhuma outra região possui uma população imigrante expressiva. A necessidade do desenvolvimento da educação de língua japonesa é causada por outros fatores, tais como a região ser ou ter sido capital, no caso de Brasília e Rio

¹⁷³ Marugoto Japanese Language and Culture (Marugoto) is a set of learning materials created with the idea of putting into practice Japanese language education that promotes mutual understanding. This is done by cultivating in learners an ability to achieve goals through language communication and an attitude where they understand and respect both their own and other cultures. The title Marugoto, which means in its entirety, contains the message that the writers would like to transmit: Japanese language and culture in its entirety, real communication between people in its entirety, the lifestyle and culture that underpins this communication in its entirety. (Fonte: <https://www.marugoto.org/en/teacher/feature/>)

de Janeiro, ou por a região possuir grandes centros industriais com presença de empresas com capital japonês, como no caso de Rio de Janeiro e Amazonas.

No caso da Romênia, o desenvolvimento da educação de língua japonesa não foi influenciado pelo fator imigração, destacando-se fatores como a influência do japonismo e as relações diplomáticas para a emergência desse tipo de educação. Porém, o desenvolvimento econômico regional, especialmente de cunho industrial, favoreceu, assim como no Brasil, os contatos com o Japão, tanto no caso de Cluj quanto em Bucareste, e a natureza de Bucareste de ser capital do país foi, assim como no caso de Brasília, um catalisador para o desenvolvimento local do ensino de língua japonesa.

Em se tratando da influência do contexto local para o desenvolvimento da educação de língua japonesa em nível superior e para o surgimento dos cursos analisados na presente pesquisa, notou-se que no caso do Amazonas a presença imigrante influenciou fortemente a implementação da língua japonesa na UFAM. Este foi o único caso em que a influência da comunidade imigrante mostrou-se evidente e fundamental para a criação do curso. No caso da UFRJ e da UnB, foi o Consulado ou a Embaixada do Japão, junto à Fundação Japão, que tomou a iniciativa de implantar os cursos, e as iniciativas receberam apoio da comunidade descendente local. Todavia, as relações entre ela e o curso no Ensino Superior não se mostraram ser tão fortes quanto no caso da UFAM. Já no caso do Paraná, foi o desenvolvimento da educação de língua japonesa no ensino público pré-universitário que gerou a necessidade de mão de obra com formação específica no ensino de língua japonesa e a abertura de uma licenciatura em nível local.

Por outro lado, na Romênia, notou-se a importância da iniciativa pessoal de docentes e conhecedores da língua japonesa e o interesse do público local pelo idioma, dentro de um contexto cosmopolita e aberto ao ensino de línguas estrangeiras em geral, que favoreceu a implantação dos cursos de nível superior.

Em seguida, foi realizada também uma breve apresentação dos cursos de japonês das 6 universidades que constituem o *locus* da pesquisa, registrando o histórico, a duração e o modo de conclusão de curso, bem como os convênios e contribuições para internacionalização universitária e as relações com agências japonesas com vínculos governamentais. O corpo docente das universidades é composto na maioria por docentes de sexo feminino e sem descendência japonesa. O número de docentes por curso varia entre 3 e 9 efetivos, além de 2 ou 3 docentes com vínculo temporário. A exceção é constituída pela UFRJ, funcionando atualmente com 1 docente efetivo e 3 substitutos.

Notou-se que todos os cursos possuem laços com universidades japonesas, através de convênios, e fazem parte da rede *Sakura Network*, da Fundação Japão, gozando assim dos privilégios fornecidos pela agência japonesa, tais como financiamentos para compra de materiais didáticos e facilidades na obtenção de bolsas de aperfeiçoamento docente. Em uma universidade romena (UNIBUC) e em uma universidade brasileira (UFRJ), foram encontrados dados referentes à presença de docentes visitantes enviados pela Fundação Japão, porém, enquanto na Romênia o envio continua, no Brasil ele foi interrompido.

Não foram encontrados dados referentes ao apoio por parte da JICA para nenhuma das instituições analisadas. A influência dessa entidade resume-se a cursos de aperfeiçoamento obtidos individualmente pelos docentes. Foram encontrados dados que apontam para a influência do MEXT, por meio das bolsas com recomendação pela Embaixada, que os alunos recebem para realizar intercâmbio. Essa influência é indicada no caso da UFRJ, que não aparenta possuir convênio com universidades japonesas. No caso da Romênia, foi encontrada a influência de uma agência japonesa privada, a *Tokyo Foundation*, parte da *Nippon Foundation* (Fundação Sasakawa), que forneceu financiamentos para o curso da UNIBUC, dotação da biblioteca e do laboratório de língua japonesa, além de cursos de aperfeiçoamento no Japão para os docentes.

Por último, foi realizada uma análise dos materiais didáticos utilizados nos cursos, apresentando a influência das agências governamentais japonesas dentro do currículo de cada curso, por meio dos materiais didáticos para o ensino de língua japonesa. Notou-se a predominância dos materiais didáticos, *Minna no Nihongo* e *Marugoto*. O primeiro é utilizado na graduação e o segundo nos cursos de extensão, todos elaborados diretamente ou com apoio de agências governamentais japonesas, tais como Fundação Japão ou MOFA, comprovando a influência dessas agências tanto no Brasil quanto na Romênia.

Seção 3. O Vetor indivíduo

Esta seção apresenta o perfil formativo e atuação profissional dos docentes, bem como a influência das agências com vínculo governamental japonesas MEXT e MOFA, através da Fundação Japão e JICA, com base em respostas e avaliações individuais e dos currículos oficiais dos docentes. A pesquisa de natureza sincrônica possui como delimitação temporal o intervalo de 5 anos (2018-2022) para a escolha da amostra dos participantes da pesquisa e abrange uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo com base em questionário. Os dados obtidos a partir dos CVs oficiais dos docentes efetivos e substitutos foram cruzados com os dados encontrados no questionário e completados por eles.

Para a pesquisa documental, a metodologia proposta foi de análise de conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2008). Foi utilizada como unidade de registro o currículo público dos docentes efetivos e substitutos (Currículo Lattes no Brasil e CV público em PDF, encontrado nos sites das Universidades na Romênia). A unidade de análise é o tema, representada pelas palavras-chave a seguir e outras variações dos mesmos: MEXT/Monbukagakusho/Monbukagakusyou, JICA, FUNDAÇÃO JAPÃO/Japan Foundation/Kokusai Kouryuu Kikin/Kokusai Kouryuukikin; JLPT/Nihongo Nouryoku Shiken/Nihongo Nouryokushiken. Nos CVs, são analisadas as seções “Formação acadêmica/Titulação”; “Formação Complementar” e “Atuação Profissional”. A análise foi realizada seguindo as etapas: curso/universidade; país (Brasil ou Romênia); global (incluindo os dois países, Brasil e Romênia). A busca nas páginas oficiais dos cursos, nas listas dos docentes efetivos e substitutos no Brasil e na Romênia rendeu no total 50 nomes, entre os quais foi possível ter acesso a 49 CVs públicos. Foi feita uma linha do tempo para cada docente, incluindo as etapas: graduação; especialização; mestrado; doutorado; cursos com bolsas para o Japão financiados por agências governamentais japonesas; cursos oferecidos por agências governamentais japonesas no próprio país; entrada como substituto; entrada como efetivo. Foram realizados gráficos identificando gênero e nacionalidade dos docentes, a partir do nome e da nacionalidade mencionada no Currículo Lattes ou CV público; e a trajetória formativa e de atuação foi analisada por universidade, por país e global, reunindo as informações dos dois países.

A pesquisa de campo incluiu um questionário de 29 perguntas aplicado aos 50 docentes identificados na etapa da pesquisa documental: 12 da UFAM; 14 da UnB; 8 da UFPR; 6 da UFRJ; 5 da UNIBUC; 5 da UBB. O questionário possuiu um triplo objetivo: 1) identificar as

agências governamentais japonesas que influenciaram a formação dos docentes e o modo como essa influência ocorreu; 2) identificar as agências governamentais japonesas que influenciam os cursos onde os docentes atuam e como os cursos reconhecem/aceitam essa influência; 3) identificar a relação individual dos docentes e dos cursos onde os mesmos atuam com a comunidade japonesa/descendente. Foi considerada imprescindível a informação obtida por parte dos docentes, tanto para confirmar as informações básicas presentes nas páginas dos cursos, quanto para aprofundar a compreensão, sendo que grande parte dessas informações não está presente nos sites oficiais, pois são somente de conhecimento dos que atuam nos cursos.

O questionário possui também perguntas requerendo avaliação individual sobre a atuação das agências governamentais na formação e no trabalho dos docentes, bem como sobre sua relação com a comunidade japonesa/descendente local, além de perguntas sobre o que os docentes recomendam aos seus alunos, questões de natureza subjetiva, que ajudam na compreensão da reprodução do campo científico dos estudos japoneses dentro dos cursos que constituem o corpus desta pesquisa.

3.1 Pesquisa documental

Esta subseção discute pesquisa documental utilizando os CVs dos docentes. A metodologia de realização da análise foi a seguinte: foi realizada a leitura de uma parte dos CVs dos docentes, observando-se os temas que apresentem interesse para a presente pesquisa, tais como bolsas, intercâmbios, exame de proficiência em língua japonesa JLPT, graduação, mestrado, doutorado, especialização, cursos, entrada como substituto e como efetivo, além da ocorrência dentro do texto do CV, na parte de “Formação” e “Atuação profissional”. Com base na frequência de ocorrências dos itens acima, foi realizada uma lista de itens representando as categorias a serem observadas em todos os CVs. Com base nessa lista, foram classificados todos os perfis. A modalidade de análise escolhida é aquela onde “[...] o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Este é o procedimento por “acervo”. O título conceitual de cada categoria somente é definido no final da operação” (BARDIN, 1977, p. 75/141).

Parte-se do pressuposto que “a decomposição-reconstrução desempenha determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente” (BARDIN, 1977, p. 75/141).

A importância dos CVs como base de análise de conteúdo para mapear o perfil de pesquisadores foi explicada por Dietz *et al.* (2000). Os autores indicam que

Cada cientista e engenheiro pode ser pensado como uma personificação única do “valor do conhecimento” – um conjunto ambulante de conhecimento, habilidades, know-how técnico e, tão importante quanto, um conjunto de comunicações de rede sustentadas, muitas vezes densas em padrão e internacionais em alcance. (DIETZ *et al.*, 2000, p. 3, trad. própria)¹⁷⁴

Ao definir o CV, os autores explicam que

não é simplesmente uma lista de credenciais, mas um documento histórico que evolui ao longo do tempo, capturando mudanças em interesses, empregos e colaborações. Seja visto como um registro histórico, uma ferramenta de marketing ou um recurso científico, é um dado potencialmente valioso para pessoas interessadas em trajetórias de carreira, avaliação de pesquisas ou, de forma mais geral, estudos de ciência e tecnologia. (DIETZ *et al.*, 2000, p. 5, trad. própria)¹⁷⁵

De acordo com Dietz *et al.* (2000), os atributos que fazem o CV uma boa fonte de dados para pesquisa sobre o valor do conhecimento, em relação a carreiras. O CV é padronizado; o CV é fácil de obter, sendo encontrado até no domínio público; apresenta informação concreta sobre tempo, duração e sequencialidade de atividades laborais/formativas e sobre produtos da atividade intelectual (artigos, livros etc.); pode ser utilizado em conjunto com outras fontes de dados, como bases de citações de trabalhos acadêmicos (DIETZ *et al.*, 2000, p. 5). Entre os problemas do CV como fonte de dados, os autores citam sua subjetividade, por ser escrito por um autor sobre si mesmo, e o número alto de variáveis que dificulta a codificação. Os autores definem o CV *online* como “typically an institutional rather than individual marketing resource” (DIETZ *et al.*, 2000, p. 12), apontando para possíveis faltas de informação devido à padronização, porém a mesma padronização é vista como um apoio para o pesquisador.

Os autores realizaram pesquisa *online* de CVs e apontam o fato de essa abordagem possuir vantagens como não ser intrusiva, utilizar currículos já disponíveis no domínio público, ser rentável e sem tempo de espera. Como desvantagens, os autores indicam o fato que a

¹⁷⁴ Each scientist and engineer can be thought of as a unique embodiment of “knowledge value” – a walking set of knowledge, skills, technical know-how and, just as important, a set of sustained network communications, often dense in pattern and international in scope. (DIETZ *et al.*, 2000, p. 3)

¹⁷⁵ [...] is not simply a list of credentials, but a historical document that evolves over time capturing changes in interests, jobs, and collaborations. Whether viewed as a historical record, a marketing tool, or a scientific resource, it is a potentially valuable datum for persons interested in career trajectories, research evaluation, or, more generally, science and technology studies. (DIETZ *et al.*, 2000, p. 5)

amostra inclui apenas pessoas que postaram seu currículo na web, e que os currículos postados na web tendiam a ser pouco detalhados (DIETZ *et al.*, 2000, p. 15).

O Currículo Lattes é um componente da Plataforma Lattes. É realizado manualmente pelo estudante/pesquisador o registro de suas atividades acadêmicas e profissionais. Possui abrangência e reconhecimento nacional no Brasil, sendo utilizado por agências financiadoras da pesquisa, universidades e institutos de pesquisa para recrutamento de novos membros (em concursos públicos) ou avaliação periódica de professores, pesquisadores e alunos. No caso da presente pesquisa, o fato de a amostra ser composta por docentes trabalhando em instituições federais de ensino aumentou o grau de confiabilidade dos dados, considerando o fato que o currículo LATTES é um instrumento de avaliação utilizado em todos os concursos e processos seletivos simplificados para professores substitutos e precisa ser acompanhado de comprovantes no momento da prova de títulos.

O CV Lattes criado em 1999,

[...] é um banco de informações curriculares mantido pelo CNPq, que se tornou uma referência nacional para os profissionais de nível superior no Brasil. Esse banco continua crescendo em volume e importância, por sua utilização tanto no julgamento de solicitações apresentadas a agências de fomento – objetivo original de sua criação – quanto para a busca de estagiários e funcionários nas empresas, alunos e bolsistas nas universidades, além de muitas outras atividades em que os currículos são partes do mecanismo de escolha.¹⁷⁶

A escolha dos CVs públicos dos docentes foi feita com base na confiabilidade desses documentos, especialmente no caso do Currículo Lattes, pelo fato de a Plataforma Lattes ser mantida pelo governo brasileiro, vinculada ao Ministério da Educação. Na descrição da plataforma, indica-se que:

O Currículo Lattes se tornou um padrão nacional no registro da vida pregressa e atual dos estudantes e pesquisadores do país, e é hoje adotado pela maioria das instituições de fomento, universidades e institutos de pesquisa do País. Por sua riqueza de informações e sua crescente confiabilidade e abrangência, se tornou elemento indispensável e compulsório à análise de mérito e competência dos pleitos de financiamentos na área de ciência e tecnologia.¹⁷⁷

Além do prestígio e da confiabilidade oriundos do vínculo governamental da plataforma, sua confiabilidade se baseia também na existência de responsabilidade penal em

¹⁷⁶ https://www.into.saude.gov.br/images/pdf/pesquisa/Tutotial_Lattes.pdf

¹⁷⁷ <https://lattes.cnpq.br/>

caso de inserção de informações falsas no CV. Lopes (2022) publicou um estudo das representações sociais sobre o Currículo Lattes e explica que a plataforma, em geral, e o currículo, em especial, possuem dois mecanismos de controle e fiscalização em potencial, que os fazem passível de verificação por parte dos órgãos da lei, caso exista falsificação. Assim, no caso das instituições registradas na plataforma, os funcionários públicos responsáveis pela inserção e atualização dos dados sobre a instituição podem ser punidos disciplinarmente se incorrerem em fraudes (LOPES, 2022, p. 671-672). Por outro lado, no caso dos currículos individuais,

[...] mesmo não haja o preenchimento por um servidor, há esse mecanismo e a lei para garantir o máximo de transparência nas informações: “Art. 297 – Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro: Pena reclusão, de dois a seis anos, e multa” (BRASIL, 1940, s/p. *apud* LOPES, 2022, p. 672)

A escolha pelas informações dos CVs dos docentes se baseou também na relevância que a informação possui dentro da área dos estudos japoneses. Nos CVs em geral, a informação colocada é escolhida porque o autor a considera importante e relevante para o leitor, e também porque o autor pressupõe que o leitor conhece essa informação e seu grau de relevância para a área. Quanto mais prestígio a informação possui, mais prestigioso o perfil do autor se torna, na avaliação do leitor avisado do CV (avaliador de concurso público, avaliador de instituições, etc.). Matos (2012) explica:

Na atualidade, o candidato ao mercado de trabalho [...] deve também buscar o equilíbrio, sintonia e ajuste das informações que serão mencionadas, de acordo com perfil da empresa desejada. Para isso, é preciso planejar as informações, concentrando-se sempre naquelas que contribuirão com o interesse e objetivo do candidato em relação à empresa. Informações que estejam fora do interesse do cargo ou da área de atuação almejada, poderão prejudicar o processo de atratividade de um currículo. (MATOS, 2012, p. 4-5)

Em se tratando da relevância da informação apresentada nos currículos públicos como Lattes, trata-se de informação colocada em um documento relacionado à universidade e ao curso onde os docentes atuam. Isso possui relevância tanto para os pares (outros docentes e pesquisadores da mesma área e de áreas afins), quanto para os alunos, que podem consultar o documento e até se espelhar nas informações encontradas para construir seu próprio currículo e caminho formativo e de atuação profissional. Assim, informações sobre cursos de formação fornecidos por agências governamentais japonesas como MEXT, JICA, Fundação Japão, que

possuem prestígio por ter originado vínculos com o governo japonês, são consideradas relevantes para os membros do campo científico dos estudos japoneses e emprestam seu prestígio, enriquecendo o currículo do membro que as possui.

Por outro lado, a informação que não está no CV / informação omitida indica o fato de o autor não a considerar relevante para o leitor que ele pressupõe, ou por não querer que esse tipo de informação seja conhecida. Entre as recomendações de preenchimento do Lattes encontra-se a seguinte:

Portanto, considere que o avaliador não vai necessariamente ler seu currículo inteiro, ele vai direto onde espera encontrar o que está procurando. Se a informação não estiver lá, mesmo que esteja em outro lugar, ela pode não ser encontrada! Além disso, ela deve estar descrita de maneira adequada, classificada corretamente, e com todas as informações pertinentes. Lembre-se também: você é um especialista na sua área de conhecimento, mas o avaliador pode não conhecer essa área tão bem. Então, coisas que parecem óbvias para você, podem não ser para todos que vão avaliar seu Lattes.¹⁷⁸

No caso da Romênia, não existe um sistema nacional semelhante ao Lattes, porém um grande número de profissionais, incluindo os professores da Universidade Babes Bolyai estão utilizando o sistema Europass para criação de currículos padronizados. Europass é um sistema providenciado pelo governo da União Europeia, instituído em 2005, e disponível no site oficial dela, gratuitamente e em 27 línguas, onde o usuário pode criar um currículo contendo descrições de todos os resultados de aprendizagem do seu titular, qualificações oficiais, experiência profissional, aptidões e competências adquiridos ao longo do tempo; inserir diplomas e certificados e até criar certificados de proficiência linguística. Dois documentos Europass são instrumentos de declaração pessoal: o Curriculum Vitae Europass (CV) e o Passaporte Linguístico Europass, e três são emitidos por organismos de ensino e de formação: o Suplemento ao Diploma Europass, o Suplemento ao Certificado Europass e o Documento de Mobilidade Europass.

Foram utilizados para a presente pesquisa os currículos Lattes dos docentes apresentados acima, assim como encontrados durante o ano de 2022, independentemente do período quando foram atualizados. A análise levou em consideração os seguintes parâmetros: nacionalidade; sexo; faixa etária; ascendência japonesa; proficiência linguística; experiência como substituto/experiência prévia de trabalho no ensino superior; titulação; especialidade;

¹⁷⁸ https://www.intosau.gov.br/images/pdf/pesquisa/Tutorial_Lattes.pdf

graduação no percurso formativo dos docentes; bolsas MEXT; bolsas e cursos da Fundação Japão; bolsas JICA.

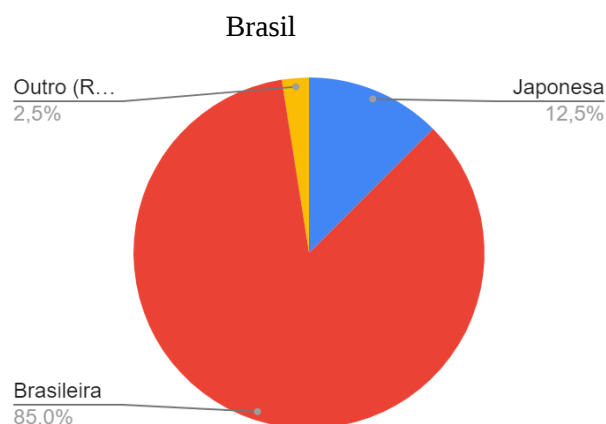
3.1.2 Análise por país – Brasil

No Brasil, foram identificados a partir das páginas oficiais dos cursos os seguintes docentes que atuaram ou atuam entre 2018 e 2022, incluindo efetivos, substitutos e professores voluntários: UFAM: Allan Newner Praia Mendonça; Cacio José Ferreira; Camila Regina Ferracioli Pimentel; Catherine de Souza Medeiros Alves; Cristina Rosoga; Ernesto Atsushi Sambuichi; Linda Midori Tsuji Nishikido; Rodrygo Yoshiyuki Tanaka; Ruchia Uchigasaki; Etelvina Bianca Pires dos Santos; Lorena Elizabeth Otani; Wendell Martins Silva; UnB: Alice Tamie Joko; Yuki Mukai; Donatella Natili; Kyoko Sekino; Yuko Takano; Fausto Pinheiro Pereira; Kaoru Tanaka de Lira Ferreira; Kimiko Uchigasaki; Marcus Tanaka de Lira Ferreira; Angélica Louise de Souza Alencar; Suzana Sumire Negrão (Garbin) Niho; Egon Lucas Alves Neves; Joshua Ferreira Sabino; Soraya Gonçalves Bernardino da Silva; UFPR: Fabiana Cristina Ramos Patrocínio; Luiz Maximiliano Santin Gardenal; Márcia Hitomi Namekata; Mina Isotani; Monica Setuyo Okamoto; Satomi Oishi Azuma; Renan Kenji Sales Hayashi; Everton Fernando Dias; UFRJ: Eli Aisaka Yamada; João Marcelo Amaral Reimão Monzani; Rika Hagino; Amanda Barros Platana; Diogo Cesar Porto da Silva; Juliana Paula Picanço Stracciolo Valverde. A lista inclui também docentes que se aposentaram no intervalo 2018-2022, substitutos e voluntários. Assim, obteve-se o número de 25 docentes efetivos, 14 docentes substitutos (entre quais um possui também experiência de trabalho como voluntário no intervalo acima mencionado) e 1 docente voluntário. Para simplificação dos cálculos, foi feita uma divisória entre efetivos e docentes com contrato temporário (substitutos e voluntários) na maioria dos parâmetros analisados. Entre os efetivos, no período 2018-2022, foram observados um caso de aposentadoria, um caso de afastamento por tempo indefinido e um caso de transferência. A análise considerou o docente transferido como pertencente à última instituição onde atua, para evitar a duplicação dos dados.

3.1.2.1 Nacionalidade

Foram encontrados cinco docentes de nacionalidade japonesa, um docente de nacionalidade romena, o restante (34) sendo de nacionalidade brasileira.

Quadro 3: Nacionalidade dos docentes (incluindo os docentes com vínculos temporários) –



Fonte: Elaboração própria com base nos Currículos Lattes (2022)

Notou-se uma discrepância entre a informação disponível no questionário, onde um docente declarou ter nacionalidade italiana, e os currículos, que não apresentam nenhum docente dessa nacionalidade.

3.1.2.2 Sexo

A categoria sexo foi determinada a partir dos nomes, fotografia no Lattes e conhecimento pessoal da autora. Assim, foram observados em total 15 docentes de sexo masculino e 25 docentes de sexo feminino.

Tabela 11: Divisão por sexo – Brasil

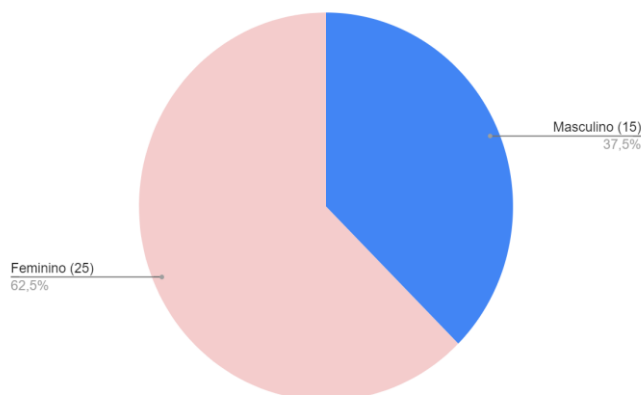
Univer sidade	Efetivos		Substitutos		Voluntários		Total	
	masculino	feminino	masculino	feminino	masculino	feminino	masculino	feminino
UFAM	3	4	2	3	0	0	5	7
UNB	3	6	2*	2	1*	1	5*	9
UFRJ	1	2	1	2	0	0	2	4
UFPR	2	4	1	1	0	0	3	5

Total	9	16	6	9	1	1	15	25
-------	---	----	---	---	---	---	----	----

*um docente exercitou no intervalo 2018-2022 as funções de substituto e voluntário. O cálculo do total foi feito considerando somente uma ocorrência.

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Quadro 4: Divisão por sexo (incluindo os docentes com vínculos temporários) - Brasil.



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Foi notada uma prevalência dos docentes de gênero feminino, o que coincide com uma tendência na área de Artes, Ciências Humanas e Letras da predominância feminina na profissão de ensino (BOURDIEU, 2014). Entre os docentes que tiveram a experiência de trabalho como voluntários, um era de sexo masculino e outro, feminino, sendo que a docente atuou somente como voluntária, enquanto o docente atuou também como substituto.

3.1.2.3 Faixa etária

Não foi possível identificar a faixa etária dos docentes a partir dos dados do currículo Lattes, porém foi possível diferenciar as gerações a partir do ano de conclusão da primeira graduação (há aqui uma limitação da pesquisa com base nos dados declarados pelos docentes no currículo, sendo que alguns podem possuir graduações que não foram incluídas no currículo, por não ser consideradas relevantes). Assim, obteve-se a seguinte distribuição dos docentes:

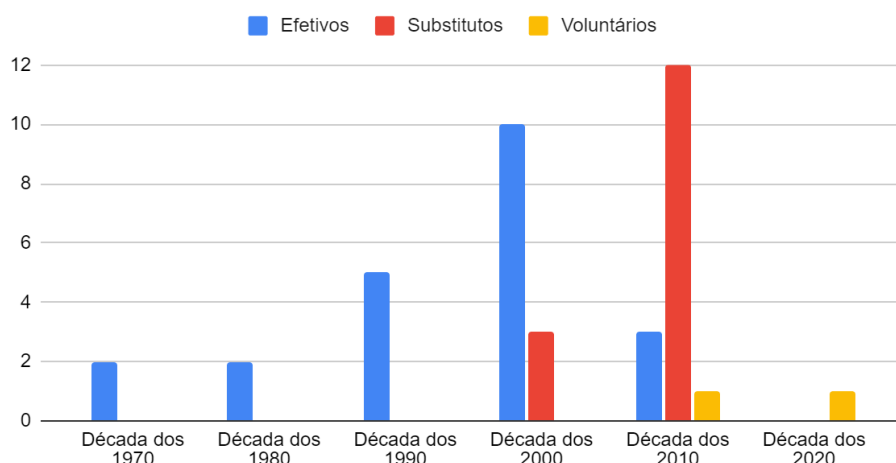
Tabela 12: Ano de conclusão da primeira graduação dos docentes e tipo de vínculo institucional – Brasil

Década	Efetivos	Substitutos	Voluntários
1970	2	0	0

1980	2	0	0
1990	5	0	0
2000	10	3	0
2010	3	12	1
2020	0	0	1

Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos Lattes (2022).

Quadro 5: Efetivos, substitutos e voluntários e a data de conclusão da primeira graduação - Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos Lattes (2022).

Observa-se que, no momento da realização da análise (2022), a maior parte dos docentes efetivos havia concluído sua primeira graduação na década dos 1990 e 2000; ao considerar uma média de idade entre 22-24 anos para essa etapa (de acordo com o sistema brasileiro de educação), deduz-se que a maioria dos docentes efetivos estaria na faixa etária dos 40-50 anos. Já no caso dos substitutos, a conclusão da primeira graduação concentra-se na década dos 2010, indicando gerações mais jovens, na faixa etária dos 30-40 anos.

Tabela 13: Idade aproximativa dos docentes – Brasil

Universidade	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70
UFAM	0 ef 1 st 1 v	3 ef 3 st	3 ef	0	1 ef
UnB	2 st	1 ef 2 st	4 ef 1 st	2 ef	2 ef
UFRJ	1 st	1 ef 1 st	1 ef 1 st	0	1 ef
UFPR	1 st	1 ef	3 ef 1 st	1 ef	1 ef
Total	6 st	6 ef 6 st	11 ef 3 st	3 ef	5 ef

Legenda: ef - efetivo; st - substituto; v-voluntário. **Fonte:** elaboração própria com base no ano de conclusão da primeira graduação indicado no Lattes (2022).

À medida que gerações mais antigas aumentam, a probabilidade dos docentes de estarem trabalhando com vínculo de professor efetivo, com mais estabilidade, também é maior; enquanto no caso das gerações mais novas predominam vínculos temporários como substitutos, e até como voluntários, no caso de docentes que se formaram na década dos 2010 ou 2020.

3.1.2.4 Ascendência japonesa

Observou-se que, em todas as universidades federais, há a presença de docentes não nativos e não descendentes, que representam a maioria (21) dos 40 docentes analisados (incluindo substitutos e voluntários). Os não descendentes representam também a maioria em 3 das 4 universidades analisadas (com exceção da UFPR, onde a proximidade com a grande comunidade japonesa no estado de Paraná e de São Paulo pode ser uma explicação para a prevalência de docentes descendentes japoneses).

Tabela 14: Classificação dos docentes por ascendência japonesa – Brasil

Universidade	Nacionalidade japonesa	Descendentes japoneses	Não descendentes
UFAM	1	3	8
UnB	2	5	7
UFRJ	1	1	4
UFPR	0	5	3
Total	5	14	21

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

A prevalência de docentes não descendentes é uma consequência da ampliação do ensino de língua japonesa e da inclusão cada vez maior do público não descendente entre os alunos. Isso possui um valor motivacional para os alunos não descendentes, como exemplo de sucesso profissional. A perspectiva sobre o ensino-aprendizagem da língua japonesa que esses docentes trazem também enriquece o repertório pedagógico dos cursos com abordagens diferentes sobre técnicas de memorização e associações com elementos da língua materna, sobre resolução de conflitos oriundos das diferenças culturais e sobre modalidades de lidar com

o novo e a diferença em situações de contato com nativos japoneses e até com a comunidade descendente.

Os docentes não-descendentes podem possuir uma experiência formativa influenciada por agências japonesas com vínculo governamental como MEXT ou Fundação Japão, enquanto no caso dos docentes descendentes pode ser encontrada a influência formativa da JICA. Deste modo, a presença de docentes tanto descendentes japoneses como não-descendentes amplia a possibilidade de influência das agências japonesas com vínculo governamental sobre o ensino superior de língua japonesa, através do processo formativo dos profissionais que nele atuam.

3.1.2.5 Proficiência linguística

Somente 8 dos 40 docentes, 5 efetivos e 3 substitutos, fizeram menção à prova de proficiência em língua japonesa. Quando houve essa menção, a prova indicada foi JLPT da Fundação Japão. Somente um docente faz menção a outras provas (Kanji Kentei). Entre os 14 docentes descendentes japoneses, somente 2 mencionaram a prova, enquanto entre os 22 docentes não descendentes foram 6 que mencionaram o JLPT.

Tabela 15: Docentes que mencionaram no currículo o JLPT – Brasil

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários
UFAM	3	1
UNB	0	0
UFRJ	1	2
UFPR	1	0
Total	5	3

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

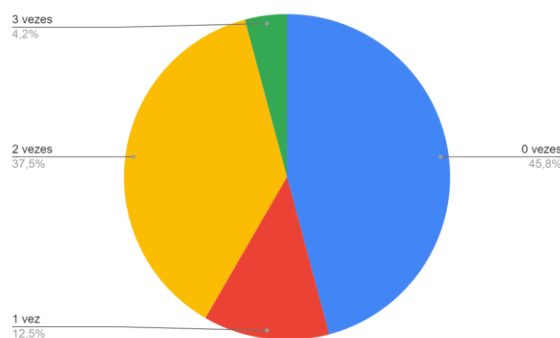
Acredita-se que a omissão da prova no currículo Lattes se deve, em grande parte, à falta de uma categoria a ser preenchida especificamente com provas de proficiência em línguas estrangeiras, além da seção de autoavaliação da proficiência linguística.

A menção da prova JLPT na maioria dos casos comprova o prestígio e o reconhecimento que esta prova elaborada pela agência japonesa com vínculo governamental Fundação Japão possui no âmbito brasileiro de estudos japoneses.

3.1.2.6 Experiência prévia de trabalho no ensino superior de língua japonesa

O trabalho como substituto na área fornece experiência de ensino, além de familiarizar os docentes com o ambiente de trabalho acadêmico. Ele ajuda na criação de conexões com outros docentes e no conhecimento das oportunidades de desenvolvimento profissional e pessoal para manter o vínculo com esse ambiente profissional na espera de uma vaga permanente. Muitos docentes acabam entrando como substitutos várias vezes. Além disso, quem já trabalhou uma vez como substituto na área terá mais facilidade de entrar uma segunda vez, caso não conseguir uma vaga de efetivo, devido ao enriquecimento do currículo com projetos e atividades durante a primeira atuação como substituto. Assim, ao analisar os currículos dos docentes efetivos, foram obtidos os seguintes dados:

Quadro 6: Número de experiências de trabalho como substituto entre os efetivos - Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

Notou-se que a maioria dos docentes tiveram experiência de pelo menos um período como substitutos (13 dos 25 efetivos), e a maior probabilidade foi de trabalhar duas vezes como substitutos (9 casos) antes de tornar-se efetivo. O número máximo de períodos como substitutos foi de 3 vezes, encontrado em um único caso.

3.1.2.7 Titulação

Considerou-se importante realizar a análise da titulação dos docentes para compreender quantos docentes alcançaram o nível mais alto de estudos, o doutoramento, que confere acesso

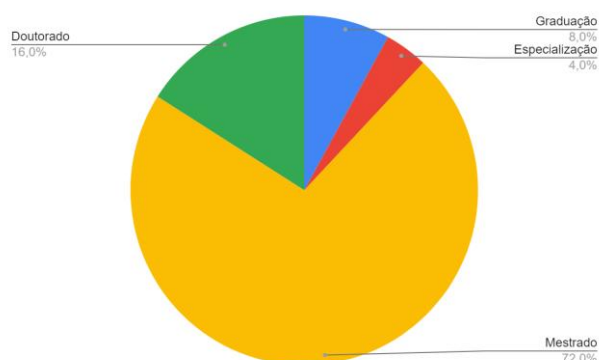
à abertura de grupos de pesquisa, a orientações de mestrado e ao desenvolvimento ainda maior da área em cada universidade. Esse é um parâmetro também para a avaliação dos cursos pelo Ministério da Educação. Foi analisada separadamente a titulação dos efetivos e dos docentes com vínculos temporários, obtendo-se os seguintes valores:

Tabela 16: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso – Brasil

Universidade	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
UFAM	0	0	7	0
UNB	1	0	7	1
UFRJ	1	0	1	1
UFPR	0	1	3	2
Total	2	1	18	4

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Quadro 7: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso - Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

Notou-se que a maioria dos efetivos ingressou na universidade onde estava atuando no intervalo 2018-2022 com o mestrado e concluiu o doutorado posteriormente. Houve casos de ingresso com titulação menor, como graduação (UnB1; UFPR5) ou especialização (UFPR6), entre docentes de gerações mais antigas, quando o número de docentes com mestrado ou doutorado ainda estava muito baixo. Devido à necessidade de mão de obra na área, foi permitido o ingresso de docentes com esse perfil.

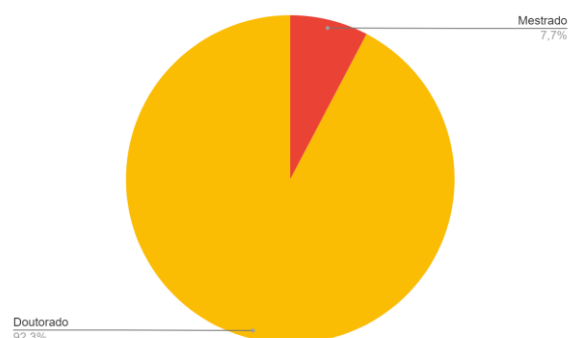
Após o ingresso, um grande número de efetivos (12) concluiu o doutorado em andamento ou ingressou e concluiu o doutorado, seja devido ao desejo pessoal de aperfeiçoamento, seja devido às necessidades de trabalho no ambiente acadêmico, que requer a titulação mais alta para acesso a projetos de pesquisa e financiamentos.

Tabela 17: Titulação mais alta obtida depois do ingresso como efetivo – Brasil

Universidade	Especialização	Mestrado	Doutorado
UFAM	0	0	1
UnB	0	0	8
UFRJ	0	0	1
UFPR	0	1	2
Total	0	1	12

Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos Lattes (2022)

Quadro 8: Titulação obtida após ingresso como efetivo - Brasil.



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Especifica-se que no Brasil, na área dos estudos japoneses, há dificuldade de encontrar doutores, levando em consideração que não há ainda nenhum curso de doutorado específico no país e que os docentes que possuem o título concluíram os estudos em áreas afins como literatura, linguística, linguística aplicada, história, etc.

Ao analisar a titulação dos substitutos e voluntários que estavam atuando ou atuaram no período 2018-2022, notou-se que a grande maioria possui somente graduação, o requisito mínimo para ingresso na carreira docente no Ensino Superior. O que surpreendeu foi a existência de docentes com mestrado e doutorado (UnB10; UFAM11; UFRJ5) que estavam atuando como substitutos.

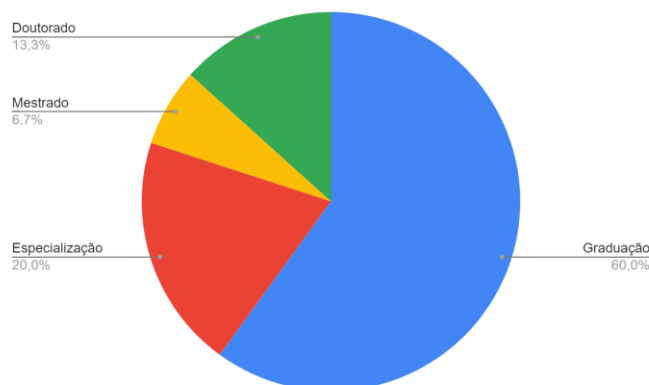
Tabela 18: Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) – Brasil

Universidade	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
UFAM	4	1	0	0
UnB	3	1	0	1

UFPR	2	0	0	0
UFRJ	0	1	1	1
Total (15)	9	3	1	2

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos LATTES (2022).

Quadro 9 : Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) - Brasil.



Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos Lattes (2022)

Esses docentes pertencem a gerações mais novas, o que aponta para uma tendência de trajetória formativa diferente das gerações anteriores, onde os docentes concluem os estudos até o nível mais alto e somente após a conclusão dos estudos procuram emprego na área desejada. Com essa mudança contribuem fatores como a dificuldade de encontrar uma vaga de docente efetivo, que se acentuou nos últimos 5 anos, devido à situação política e às medidas de redução de custos com a Educação, que freou a ampliação das universidades começada em governos anteriores. Além disso, pode ser considerada também a mudança na classe social e no perfil dos docentes, que possuem mais recursos atualmente para se dedicarem exclusivamente aos estudos.

3.1.2.8 Especialidade

A área de especialidade dos docentes determina, direta ou indiretamente, a direção do desenvolvimento da pesquisa, sendo considerada um parâmetro importante para compreender a área dos estudos japoneses nas licenciaturas de língua japonesa. O docente é produtor de

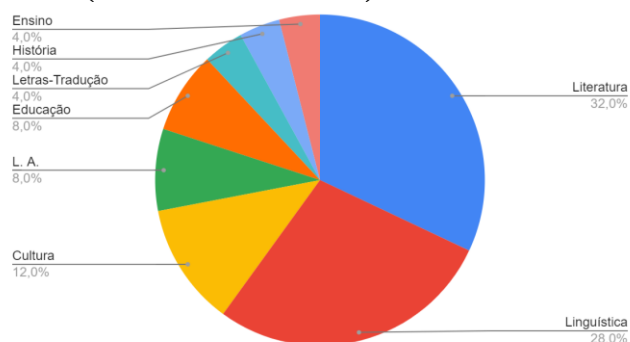
conhecimento na sua área de especialidade, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da área, mas também orienta alunos na pesquisa na mesma área, contribuindo indiretamente para conferir um rumo da pesquisa favorecendo sua área de expertise. Assim, foi observado que, entre as especialidades escolhidas pelos docentes efetivos, a literatura está no primeiro lugar, seguida por linguística, cultura, linguística aplicada e educação. Porém, existem casos de escolha de áreas afins, como tradução, história ou ensino.

Tabela 19: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) – Brasil

Universidade	Literatura	Linguística	Cultura	Linguística aplicada	Educação	Letras-Tradução	História	Ensino
UFAM	1	2	3	0	0	0	0	1
UnB	2	4	0	1	1	1	0	0
UFRJ	2	0	0	0	0	0	1	0
UFPR	3	1	0	1	1	0	0	0
Total	8	7	3	2	2	1	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Quadro 10: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) - Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

O interesse pela literatura ou pelo funcionamento da língua, além da possibilidade maior de encontrar programas de pós-graduação na área, estão entre os fatores que levam os docentes a escolher literatura e linguística; por sua vez, áreas mais difíceis de definir, como cultura (que compartilha características e referencial teórico com Antropologia e História) ou áreas mais novas, como Linguística Aplicada, apresentam menor probabilidade de serem escolhidas. Precisa ser mencionado que a especialidade “cultura” encontra-se, nos currículos

analisados, somente nos programas de mestrado, tanto na USP, quanto no Japão, enquanto nos programas de doutorado ela não foi identificada.

Em se tratando do trajeto de especialização profissional dos efetivos, observa-se que houve docentes que permaneceram na mesma área durante o mestrado e o doutorado (9), mas a maioria dos docentes (16) mudaram de área. A maior probabilidade de permanecer na mesma área é no caso da Literatura, enquanto em áreas como Linguística, Linguística Aplicada ou Ensino, aumenta a probabilidade de mudar de área ao ingressar no doutorado.

Tabela 20: Área de especialização dos docentes efetivos no mestrado e no doutorado – Brasil

UFAM			UnB			UFRJ			UFPR		
Código	Mestrado	Doutorado	Código	Mestrado	Doutorado	Código	Mestrado	Doutorado	Código	Mestrado	Doutorado
UFAM1	Literatura	Literatura	UnB1	Linguística	Educação	UFRJ 1	Letras (Linguística)	História	UFPR 1	Linguística	Educação
UFAM2	Ensino	(Linguística)	UnB2	Literatura	Literatura	UFRJ 2	Literatura	Literatura	UFPR 2	Literatura	Literatura
UFAM3	Cultura		UnB3	Ensino	Linguística	UFRJ 3	Letras (Literatura)		UFPR 3	Linguística aplicada	Linguística aplicada
UFAM4	Cultura	(Educação)	UnB4	Linguística aplicada	Linguística				UFPR 4	Literatura	Literatura
UFAM5	Cultura		UnB5	Linguística aplicada	Literatura				UFPR 5	Literatura	Literatura
UFAM6	Linguística	(Linguística)	UnB6	Linguística aplicada	Linguística (Tradução)				UFPR 6	Linguística	
UFAM7	Linguística		UnB7	Linguística	Linguística						
			UnB8	Linguística	Linguística						

				ística aplica da	ística						
			UnB9	Língu a Japon esa (gram ática)	Lingu ística aplica da						

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

Ao analisar a área de especialidade para os substitutos e voluntários que já possuíam especialização, mestrado ou doutorado no momento do ingresso, no intervalo 2018-2022, notou-se que as áreas escolhidas se distanciam das áreas clássicas de escolha dos efetivos.

Tabela 21: Área de especialidade dos docentes com vínculos temporários – Brasil

Universidade	Área
UFAM	Semiótica e comunicação (1)
UnB	História (1); Biomedicina – Análises clínicas (1);
UFRJ	Língua Japonesa (1); Filosofia (1); Docência em língua inglesa (1)
UFPR	-

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Essa característica pode indicar uma tendência para multidisciplinaridade e inovação nas áreas de pesquisa entre os docentes mais novos, objetivando se afastar dos caminhos mais tradicionais da Literatura e Linguística, seguidos pela maioria dos efetivos, mas por outro lado, o distanciamento radical das áreas de pesquisa clássicas pode levar à dificuldades no ingresso para uma carreira de efetivo, considerando a maior probabilidade de ingresso de docentes com formação nas áreas de Literatura e Linguística. Porém, enxerga-se nessa tendência o potencial de trazer novas metodologias de pesquisa e referenciais teóricos de outras áreas, para enriquecer a área dos estudos japoneses, que tradicionalmente carece na parte de metodologia de pesquisa.

3.1.2.9 A graduação no percurso formativo dos docentes

A graduação representa um marco importante no percurso formativo, que, no caso das licenciaturas, fornece o direito de lecionar no sistema público. Como a escolha da graduação está relacionada ao trajeto profissional idealizado pelo indivíduo, nesses casos, a existência de mais de uma graduação pode significar, além do desejo individual de aperfeiçoamento e estudo, dificuldades em encontrar o trajeto profissional definitivo com a primeira graduação e necessidade de orientar-se para um novo caminho profissional. A análise levou em conta os efetivos e docentes com vínculos temporários, e foram obtidos os seguintes valores:

Tabela 22: Número de graduações concluídas antes do ingresso como efetivo ou do último ingresso com vínculo temporário (referente ao período 2018-2022) – Brasil

Universidade	1 graduação	2 graduações	3 graduações	4 graduações
UFAM	6	4	0	1
UnB	12	0	1	1
UFRJ	6	0	0	0
UFPR	8	0	0	0
Total	33	4	1	2

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Notou-se que a grande maioria dos docentes (34) concluiu somente uma graduação antes de ingressar como efetivo ou como substituto (referente ao período 2018-2022), porém existem docentes, já com vínculo efetivo, de gerações mais antigas, que concluíram duas, três ou até quatro graduações antes de se tornarem efetivos.

Geograficamente, observa-se que nas universidades no sul do Brasil encontram-se somente docentes com uma graduação e, à medida que se avança para o norte, encontram-se docentes com mais de uma graduação. Essa realidade pode ser explicada pelo histórico e específico local dos cursos da UFAM e do UnB, que conseguiram acolher os docentes com esse perfil formativo. Tanto a UnB quanto a UFAM possuem cursos de língua japonesa relativamente novos. A UnB é conhecida como uma universidade com histórico revolucionário e voltada para inovação, que se situa em uma região geográfica com uma comunidade descendente menor, oferecendo abertura para vários perfis formativos, incluindo docentes que passaram por uma mudança de rumo na carreira profissional. Já a UFPR, apesar de possuir um curso de língua japonesa novo, situa-se em uma região com ampla influência da grande

comunidade descendente local, onde docentes que passaram por mudança de rumo na carreira profissional não receberiam tanto acolhimento quanto nos cursos mais novos mencionados acima.

Em se tratando da especialidade nas graduações concluídas antes do ingresso como efetivo ou substituto, observou-se prevalecer a graduação em letras-japonês (62,5%), seguido por dupla especialização com japonês e outra língua (português ou inglês) (20%), letras-português (7,5%) e letras-outra língua estrangeira que não japonês (7,5%).

Tabela 23: Especialidade das graduações concluídas antes do último ingresso como efetivo ou com vínculo temporário (referente ao período 2018-2022) – Brasil

Universidade	Letras-Japonês	Dupla especialização com japonês	Letras-Português	Letras-outras línguas estrangeiras	Outras áreas
UFAM	7	3	2	1	ciências econômicas; ciências contábeis administração; história
UnB	11	0	1	1	pedagogia - tecnologia educacional; pedagogia - administração educacional; relações internacionais; história; biomedicina; pedagogia
UFRJ	1	4	0	0	Filosofia
UFPR	6	1	0	1	
Total	25	8	3	3	pedagogia - 3 história - 2

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Entre as especialidades que não letras houve recorrência da Pedagogia (7,5%) e da História (5%), prevalecendo as especialidades na área de humanas, mas foi encontrada, no caso de um docente substituto, uma especialidade na área de biomedicina. Para explicar esse caso, precisa-se lembrar que, para uma parte dos alunos que estudam a língua japonesa tanto em cursos de idiomas quanto em graduações, esse estudo não representa a primeira escolha para a trajetória profissional, pelas possibilidades de empregabilidade limitadas, porém pode se tornar útil caso haja oportunidades e o aluno formado optar por uma mudança na área profissional.

Além da graduação em letras-japonês, que é imprescindível para atuar na área, notou-se a procura por áreas afins relacionadas à língua materna (português), caso a especialização

em japonês não levasse ao encontro do caminho profissional desejado, ou como primeira opção, antes mesmo da opção pelo curso de japonês, devido à ampla possibilidade de empregos utilizando esse tipo de graduação. A graduação em letras-outras línguas estrangeiras prevalece entre os docentes japoneses que se estabeleceram no Brasil, sendo o meio para eles conhecerem outras línguas e culturas e chegarem ao contato com o Brasil e a cultura brasileira.

3.1.2.10 Bolsas e cursos financiados por agências japonesas com vínculo governamental

Foi verificada nos currículos dos docentes a presença de bolsas e cursos financiados ou organizados por agências japonesas com vínculo governamental, divididos em bolsas MEXT, bolsas e cursos da Fundação Japão e bolsas JICA. No contexto da presente análise, a bolsa representa um auxílio financeiro para estudos desenvolvidos com estadia no Japão, enquanto os cursos são estudos desenvolvidos na região onde o docente mora ou atua, sem deslocamento para o Japão. Foi considerado o termo “intercâmbio” amplamente utilizado no contexto de estudos com estadia em outro país, porém, no caso de uma parte das bolsas, a ida dos candidatos eleitos para o Japão se faz de modo unilateral, sem haver nenhuma troca de estudantes, como é o caso das bolsas MEXT com recomendação da Embaixada ou Consulado. Assim, foi considerado mais adequado o termo “estudos com estadia no Japão”.

À medida que a análise prosseguiu, notou-se que a grande maioria dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura pública em língua japonesa tiveram algum contato com as agências governamentais japonesas que apoiam a educação de língua japonesa, como MEXT, Fundação Japão ou JICA, seja durante sua formação inicial, seja posteriormente, como forma de aperfeiçoamento linguístico ou profissional. Os contatos se deram como bolsas de estudo *in loco* no Japão ou como cursos realizados no Brasil. O maior número de ocorrências foi, assim como esperado, no caso das bolsas de estudo *in loco*, devido ao grande impacto que o estudo no ambiente de imersão proporciona para os candidatos às bolsas.

Tabela 24: Docentes que receberam bolsa ou realizaram treinamento organizado por agências governamentais japonesas – Brasil

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UFAM	7	4	11/12
UnB	8	2	10/14

UFRJ	3	3	6/6
UFPR	5	1	6/8
Total	23	10	33/40

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Entre os 40 docentes analisados, somente 7 não informaram no seu CV nenhum curso ou treinamento mediado por agências japonesas com vínculo governamental. Observa-se que o governo japonês manifesta sua influência sobre o processo formativo da maioria dos docentes que atuam nos cursos de licenciatura em letras-japonês, pelo menos nas últimas cinco décadas, assim como comprovado pelas informações encontradas nos currículos.

3.1.2.10.1 Bolsas MEXT

Em se tratando das bolsas MEXT, foram encontradas menções a essa no caso de 11 dos 40 docentes (27,5%), dos quais 7 eram efetivos e 4 substitutos. Geograficamente, observou-se que o maior número de bolsistas MEXT se concentram no norte e centro-oeste. Na medida em que se avança para o sul, o número de bolsistas diminui. Nesse caso, existe uma correlação com o número de docentes não descendentes, maior no norte do que no sul. Para os primeiros, as possibilidades de ir para o Japão com bolsa são mais limitadas do que para os descendentes, que além do MEXT, podem optar por bolsas JICA para nikkei ou por bolsas com financiamento do governo da província de origem da família.

Tabela 25: Bolsas MEXT – número de docentes e vínculo empregatício – Brasil

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UFAM	3	1	4 (33,3%)/12
UnB	3	1	4 (28,57%)/14
UFRJ	1	2	3 (50%)/6
UFPR	0	0	0 (0%)/8
Total	7	4	11 (27,5%) /40

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

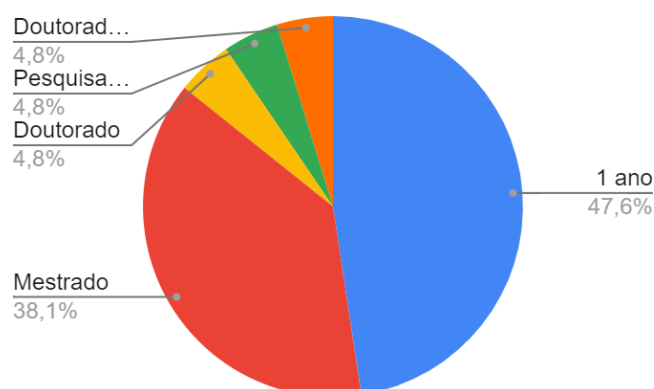
Em se tratando do tipo de bolsas encontradas, predominam as bolsas para o curso de 1 ano para alunos de graduação (10 ocorrências), a bolsa de mestrado (8 ocorrências). Não foram encontrados casos de docentes que concluíram a graduação inteira com bolsa MEXT.

Tabela 26: Bolsas MEXT – tipos – Brasil

Universidade	Curso de 1 ano	Mestrado	Doutorado	Pesquisador Pré-mestrado	Pesquisador doutorado sanduíche
UFAM	4	3	0	0	0
UnB	3	3	1	1	0
UFRJ	3	2	0	0	1
UFPR	0	0	0	0	0
Total	10	8	1	1	1

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Quadro 11: Bolsas MEXT – tipos - Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

A inserção de um curso realizado como bolsista MEXT não é obrigatória nos parâmetros do currículo Lattes, nem impede os docentes de se inscreverem e serem aprovados em concursos públicos para atuar no Ensino Superior. Assim, a inclusão dessa informação no currículo depende do grau de relevância que cada um acorda a esse tipo de financiamento, porém, ao inserir no Lattes o curso realizado, é obrigatório indicar o financiamento. Devido ao prestígio que as bolsas oferecidas pelo Ministério da Educação do Japão possuem, acredita-se que a grande maioria, senão todos os docentes que realizaram esse tipo de curso fizeram menção a ele no Lattes. Como são bolsas de longa duração, garantem um aprofundamento dos

conhecimentos de língua japonesa por meio de imersão em ambientes de falantes nativos, o que se torna um diferencial na hora da eleição de um candidato que possui somente a graduação, para um processo seletivo de substituto.

3.1.2.10.2 Bolsas e cursos da Fundação Japão

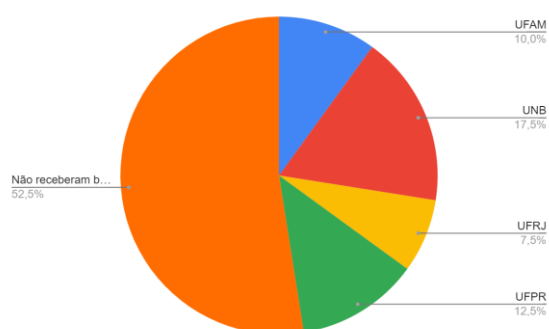
A análise das bolsas oferecidas pela Fundação Japão com intercâmbio para o país foi realizada com base na carga horária e na denominação que cada docente indicou no Lattes. Notou-se um número maior de docentes do que no caso das bolsas MEXT (19, em comparação com 11), com prevalência entre os docentes efetivos, com uma carreira mais longa, mas encontrados também no caso dos docentes com vínculos temporários.

Tabela 27: Bolsas Fundação Japão *in loco* – número de docentes – Brasil

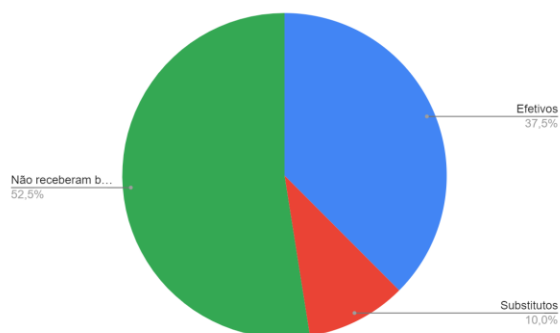
Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UFAM	3	1	4 (33,3%)
UnB	6	1	7 (50%)
UFRJ	2	1	3 (50%)
UFPR	4	1	5 (62,5%)
Total	15	4	19 (47,5%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Quadro 12: Bolsas da Fundação Japão *in loco* por universidade - Brasil



Quadro 13: Bolsas da Fundação Japão *in loco* – vínculo empregatício - Brasil



Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Notou-se que os cursos de aperfeiçoamento foram realizados tanto antes quanto depois do ingresso como efetivo, de acordo com as necessidades percebidas por cada docente. No caso dos cursos de treinamento para professores, foram realizados somente após o início da carreira docente junto a uma instituição, devido à condição imposta pela Fundação Japão de ter um período mínimo de 6 meses de docência para concorrer às bolsas.

Tabela 28: Período de realização dos cursos de aperfeiçoamento da Fundação Japão – Brasil

Período	Número de docentes
Antes do ingresso como efetivo	10
Após o ingresso como efetivo	10

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Uma parte dos docentes manteve o nome do programa de intercâmbio em inglês, enquanto outros traduziram para o português e fizeram abreviações no nome original, o que dificultou a identificação exata do programa e uma contagem eficiente dos programas mais procurados pelos docentes. A divisão utilizando o critério da carga horária foi feita com base na análise de alguns casos e da observação de ocorrências repetidas de uma parte dos cursos em vários currículos, chegando-se ao intervalo entre 60h (os cursos mais curtos) e 1200h (o curso mais longo). Atualmente, uma parte dos programas foi extinta ou mudou de carga horária (foi encurtada). Para comparação, na tabela abaixo foram apresentados os principais programas de intercâmbio para o Japão disponíveis entre 2019-2023, indicando o objetivo de cada programa.

Tabela 29: Divisão dos programas da Fundação Japão por objetivo

Objetivo	Nome oficial do programa
Melhorar as habilidades na língua japonesa para professores (1)	●Japanese language Program for Teachers of the Japanese-Language ¹⁷⁹

¹⁷⁹ Programa de treinamento com duração de 6 semanas, desenvolvido para fornecer aos professores de língua japonesa a necessidade de melhorar ainda mais suas habilidades na língua japonesa e aprofundar seus conhecimentos sobre o Japão. Destinado a pessoas com proficiência linguística menor que o nível N3 do JLPT e

Aperfeiçoar a metodologia de ensino (2)	●Comprehensive Japanese Teaching Methods Program for Teachers of the Japanese Language ¹⁸⁰
Misto (língua e metodologia) (3)	●“Sakura Network” Basic Training Program for Teachers of the Japanese-Language [Programa de treinamento básico para professores de língua japonesa] ¹⁸¹ ●Long-Term Training Program for Teachers of the Japanese-Language ¹⁸²
Melhorar as habilidades na língua japonesa para especialistas (4)	●Japanese-Language Program for Specialists in Cultural and Academic Fields ¹⁸³
Realização de pesquisa (5)	●Japan Foundation Japanese Studies Fellowship Program ¹⁸⁴

Fonte: Elaboração própria com dados nos sites da Fundação Japão (2022).

Para obter uma percepção aprofundada sobre as bolsas da Fundação Japão *in loco*, foi selecionado o parâmetro “carga horária” e cada ocorrência foi assinalada, caso o mesmo docente participasse do mesmo programa em anos diferentes. Caso dois docentes participassem

com experiência de ensino acima de 6 meses. (Fonte: https://www.jpf.go.jp/e/program/dl/guidelines_e_2023.pdf. Data de acesso: 11 nov. 2022)

¹⁸⁰ Programa com duração de 6 semanas de treinamento da metodologia de ensino de língua japonesa destinado a professores de língua japonesa com mais de 2 anos de experiência e nível de língua japonesa N3 do JLPT ou acima. (Fonte: https://www.jpf.go.jp/e/program/dl/guidelines_e_2023.pdf. Data de acesso: 11 nov. 2022)

¹⁸¹ O programa de treinamento é projetado para fornecer uma oportunidade de melhorar as habilidades na língua japonesa e o conhecimento sobre o Japão aos professores pertencendo a instituições membros da rede *Sakura Network* e que possuem uma experiência inicial no ensino da língua japonesa. É destinado a pessoas com proficiência linguística menor que o nível N3 do JLPT e com experiência de ensino de língua japonesa acima de 6 meses. Inclui aulas semanais de língua japonesa, cultura japonesa e uma aula de metodologia e técnicas de ensino por semana. (Fonte: https://www.jpf.go.jp/e/urawa/e_trnng_t/nc_sb.html. Data de acesso: 11 nov. 2022)

¹⁸² Programa com duração de 6 meses, desenvolvido para fornecer aos professores de língua japonesa em organizações estrangeiras a oportunidade de melhorar suas habilidades no idioma japonês, adquirir a metodologia básica de ensino e aprofundar seus conhecimentos sobre o Japão. Destinado para docentes com experiência de ensino entre 6 meses e 5 anos, e conhecimento de língua japonesa equivalente ao nível N4 de JLPT. (Fonte: https://www.jpf.go.jp/e/urawa/e_trnng_t/nc_ljt.html Data de acesso: 11 nov. 2022)

¹⁸³ Esse programa apoia os estudos de língua japonesa de especialistas (pesquisadores, alunos pós-graduados, bibliotecários, curadores de museus, etc.) que exigem alto nível de habilidade no idioma japonês para conduzir pesquisas e trabalhar sem problemas em seu campo. O programa oferece aos participantes habilidade prática da língua japonesa com base em um currículo que é projetado especificamente para as necessidades de cada campo, através de treinamento intensivo, sem fornecer formação profissional na área específica de atuação de cada participante. Tem duração de 2 meses (formação somente na língua japonesa) ou 6 meses (língua japonesa e atividades de pesquisa). O programa de 6 meses, a partir de 2020 foi reduzido para 5 meses. (Fonte: <https://www.jpf.go.jp/e/kansai/pdf/Japanese-Language%20Program%20for%20Specialists%20in%20Cultural%20and%20Academic%20Fields.pdf>. Data de acesso: 11 nov. 2022)

¹⁸⁴ Programa que oferece oportunidades de realizar pesquisa *in loco* para pesquisadores que realizam estudos sobre áreas relacionadas ao Japão. Destinado a pesquisadores não doutores e a doutorandos, com conhecimento na língua japonesa ou inglesa. Tem duração entre 21 dias a 3 meses (programa curto para pesquisadores), 3-12 meses (programa longo para pesquisadores) e 3-12 meses (programa para doutorandos). (Fonte: https://www.jpf.go.jp/e/program/dl/guidelines_e_2023.pdf. Data de acesso: 11 nov. 2022)

simultaneamente do mesmo programa, foi indicado o número dos mesmos. Na tabela abaixo estão indicados os programas de intercâmbio assim como foram identificados nos currículos LATTES. Na linha “Outros” são incluídos os programas onde não foi identificada no currículo a carga horária.

Tabela 30: Bolsas Fundação Japão – tipos por carga horária – Brasil

Carga horária	Nome do programa	CH	Ano	Nº docentes e vínculo	Universidade
60-100h	●Curso Intensivo de Língua Japonesa.	60h	2003 2004	1 ef 1 ef	UnB UnB
	●Program for University Student Groups	60h	2005	1 ef	UnB
	●Training Program for Teachers of the Japanese Language	72h	2005	1 ef	UnB
101-200h	●Programa de treinamento para professores estrangeiros de língua japonesa	123h	2003	1 ef	UFPR
	●Japanese Language Program for Sakura Network	150h	2015	2 ef	UnB
	●Advanced Training Program for Teachers of Japanese	175h	2004	1 ef	UnB
	●Sakura Network – Training Program for Teachers of the Japanese-language	196h	2016	1 ef	UFRJ
	●Training Program for Teachers of the Japanese-Language (Pre-Advanced).	196h	2016	2 ef	UnB
	●Curso de aperfeiçoamento no Japão (Fundação Japão) Sakura Network semi-advanced.	196h	2016	1 ef	UnB
201-300h	●Training Program for Teachers of the Japanese Language	248h	2013	1 ef	UFAM
	●Curso de Formação de Língua Japonesa, Curso Básico.	254h	2006	1 ef	UFPR

	●Training Program for Foreign Instructors of Japanese	300h	1980 1984	1 ef 1 ef	UnB UFRJ
	●Japanese - Language Program for Specialists	300h	2014- 2015	1 ef	UFAM
301- 400h	●Programa de Longa Duração para Professores Estrangeiros de Língua Japonesa	332h	2006- 2007	1 st	UFPR
	●Long Training Program for Foreign Teachers	335h	2007- 2008	1 ef	UnB
	●Curso de formação de pesquisadores	347h	2004- 2005	1 ef	UFPR
	●Long-Term Training Program For Foreign Teacher of the Japanese Language	393h	2016- 2017	1 st	UFAM
	●Curso de treinamento de língua japonesa para pesquisadores	400h	2014- 2015	1 ef	UFPR
401- 600h	●Short training program for teachers of the japanese language	480h	1995	1 ef	UFAM
	●Programa de língua japonesa para pesquisadores	600h	2006	1 ef	UFPR
	●Japanese Language Program for University Student Groups	600h	2004	1 st	UFPR
601- 1200h	●Programa de Longa Duração para Professores Estrangeiros de Língua Japonesa	1200 h	2006- 2007	1 st	UFPR
Outros	●Língua Japonesa para Pesquisadores	?	1999- 2000	1 ef	UFPR
	●Curso de treinamento para professores de Língua Japonesa	?	2017	1 st	UNB
	●Treinamento de professores de Língua Japonesa.	?	2001 2008	1 ef 1 ef	UnB
	●Programa de Treinamento para Professores de língua Japonesa- desenvolvimento de materiais didáticos, junto à Japan Foundation ¹⁸⁵	?	2017- 2018	1 ef	UFRJ

¹⁸⁵ Informação obtida a partir do DOU N° 175, terça-feira, 12 de setembro de 2017, p. 31.

	●Japanese Studies Fellowship (Professor Visitante)	?	2019	1 st	UFRJ
--	--	---	------	------	------

Legenda: ef - efetivo; st - substituto.

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

A maioria dos programas escolhidos pelos docentes está nas faixas de carga horária entre 101h e 400h, sendo programas com duração entre 2-3 meses e 6 meses, havendo poucas ocorrências de escolha de programas mais longos. A opção por esses programas é justificada no contexto no qual os docentes precisam encaixar o aperfeiçoamento na sua agenda de trabalho, onde um afastamento maior de 6 meses dificultaria a volta para a rotina e poderia até acarretar a perda do emprego, caso o docente ainda não fosse efetivo. Observou-se também que a maioria dos programas escolhidos pelos docentes são de treinamento para professores ou mistos (treinamento linguístico e aprendizado de metodologia de ensino), havendo poucas opções por programas voltados somente para o aperfeiçoamento linguístico. Isso se justifica pelo fato de que, para a maioria dos docentes, o desenvolvimento dos cursos na língua japonesa, no ambiente de imersão linguística, já representa um estímulo linguístico suficiente. O diferencial dos programas é constituído pelo o aprendizado de novas técnicas de ensino e atividades.

Além dos cursos da Fundação Japão com bolsa para o Japão, observou-se nos currículos cursos da mesma entidade realizados no Brasil, a maioria de curta duração (18h), ocorrendo desde o início da década dos 2000, ocorrendo na sede da Fundação Japão em São Paulo ou no Paraná.

Tabela 31: Cursos da Fundação Japão no Brasil

Univer sidade	Nome do curso	Carga Horária	Ano	Nº de docentes e vínculo
UFAM	●Curso para professores de Japonês de Escolas de Ensino Fund. e Médio	18h	2013	1 ef
	●Curso para professores de japonês das escolas bilíngues português e japonês	3h	2022	1 ef
	●Curso para professores de Língua Japonesa	17h	2019	2 ef
	●Curso para Professores de Japonês de Escolas de Ensino Fundamental e Médio	18h	2011	1 ef

	●Curso para Professores de Japonês de Escolas de Ensino Fundamental e Médio	18h	2012	1 ef
UnB	●Curso de Formação de Monitores do Programa Idiomas sem Fronteiras Japonês	20h	2018	1 st
	● Curso de Formação on-line para ex-tutores do Idiomas sem Fronteiras Japonês.	14h	2020-2021	1 st
UFRJ	●Programa de Incentivo aos Estudos de Língua Japonesa para universitários	25h ¹⁸⁶	2014	1 st
	●Como orientar alunos a terem autonomia: O que é aprendizagem autônoma?	2h	2021	1 st
UFPR	●Intensivo de Língua Japonesa.	60h	2001	1 ef
	●Intensivo de Língua Japonesa - Int.1.	60h	2002	1 ef
	●Intensivo de Língua Japonesa - B2.	60h	2002	1 ef
	●Capacitação para Professores de Língua Japonesa do CEL e CELEM (2005)	40h	2005	1 ef
	●Capacitação para Professores de Língua Japonesa do CEL e CELEM (2006)	14h	2006	1 st
	●Capacitação para Professores de Língua Japonesa do CEL e CELEM (2007)	18h	2007	1 st
	●Capacitação para Professores de Língua Japonesa do CEL e CELEM (2008)	18h	2008	1 st
	●Capacitação para Professores de Língua Japonesa do CEL e CELEM (2009)	18h	2009	1 st

Legenda: ef - efetivo.

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

O número de docentes que possuem esse tipo de curso no seu currículo é menor do que os docentes que optaram pelos cursos com bolsa no Japão, que oferecem o ambiente de imersão, necessário para um melhoramento significativo das habilidades linguísticas dos docentes.

¹⁸⁶ Carga horária foi obtida a partir do currículo de outro docente que participou do mesmo programa.

Tabela 32: Cursos da Fundação Japão no Brasil – número de docentes

Universidade	Efetivos	Vínculo temporário (substitutos e voluntários)	Total
UFAM	5	2	7/12 (58,3%)
UnB	0	1	1/14 (7,1%)
UFRJ	0	2	2/6 (33,3%)
UFPR	1	1	2/8 (25%)
Total	6	6	12/40 (30%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

O maior número de docentes que realizou cursos da Fundação Japão no Brasil se concentra na região norte, fato que se explica com base no perfil do corpo docente da UFAM, com docentes predominantemente não descendentes e de gerações mais novas, que aproveitam as oportunidades de aperfeiçoamento por meio desses cursos, mesmo que sem o impacto no desenvolvimento linguístico que os cursos no Japão proporcionam. A partir da década de 2010, podem ser vistos também cursos *online*, que facilitam a inserção na agenda dos docentes por não necessitar de afastamento e representa uma solução orçamentária para o Japão, que não precisa desembolsar os custos com viagem e estadia dos alunos. A pandemia de Covid-19 facilitou a aceitação desse tipo de programas, uma vez que o deslocamento foi dificultado. Porém, a falta do ambiente de imersão e do contato cultural que a modalidade proporciona diminui o impacto dos cursos em comparação aos cursos *in loco*. O mesmo ocorre se comparado aos cursos realizados na sede da Fundação Japão em São Paulo, que proporcionam contatos e troca de experiências entre os participantes, até durante conversas informais.

3.1.2.10.3 Bolsas da JICA

O número de docentes que receberam bolsas da JICA é menor do que as outras bolsas, devido às condições que as restringem para descendentes japoneses. Todos os docentes que receberam esse tipo de bolsa são efetivos, e encontram-se em todas as universidades analisadas, mas em número ligeiramente maior na UnB, que possui também o maior *corpus* de docentes entre os cursos analisados.

Tabela 33: Bolsas JICA – número de docentes por universidade e vínculo empregatício – Brasil

Universidade	Efetivos	Vínculo temporário	Total
UFAM	1	0	1/12 (8%)
UnB	2	0	2/14 (14%)
UFRJ	1	0	1/6 (16%)
UFPR	1	0	1/8 (12%)
TOTAL	5	0	5/40 (12%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Na tabela abaixo, são indicados os nomes dos programas e a carga horária. Notou-se que a maioria dos cursos é de longa duração (acima de 200h) e ocorreu desde a década dos 1990. Trata-se de um período em que se intensificou o apoio para a manutenção da língua de herança entre os descendentes japoneses no Brasil.

Tabela 34: Bolsas JICA – Nome do programa e carga horária – Brasil

Universidade	Nome do programa	CH	Ano	Nº docentes e vínculo
UFAM	●Technical Training Program for Japanese Descendant	700h	2002-2003	1 ef
UnB	●Teaching Method of Japanese Language	?	2000	1 ef
	●Individual Training Course of Japanese Language. Teaching	?	1991-1992	1 ef
UFRJ	●Formação de Orientadores de Professores de Língua Japonesa	320h	2006	1 ef
	●Japanese Teacher Training Program	360h	1991	1 ef
	●Group Training Course in Japanese Language	480h	1991	1 ef
UFPR	●Japanese Heritage Language Teachers (Specialist)	204h	2011	1 ef

Legenda: ef – efetivo

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Assim como era esperado, todos os recipientes das bolsas JICA são descendentes japoneses. Entre os cinco, três receberam antes do ingresso como efetivo e dois posteriormente. Como o vínculo com uma associação de descendentes japoneses constitui uma condição para o recebimento da bolsa, infere-se que a maioria recebeu as bolsas enquanto associado ou manteve os vínculos com a associação mesmo após seu ingresso como efetivo.

Atualmente, as bolsas JICA não se resumem somente aos descendentes japoneses. Entre os requisitos especificados para candidatar-se para uma bolsa, não consta nenhuma condição referente à ascendência japonesa. Especifica-se somente que o candidato precisa “Ter naturalidade do país onde reside ou japonesa.”¹⁸⁷ (JICA, 2022, p. 5). Isso reflete a realidade da busca pela preservação da língua e cultura japonesa na comunidade descendente, apesar do distanciamento de uma parte dela das associações. Há também o reconhecimento do papel importante dos não descendentes que atuam na área de educação de língua japonesa. Eles impactam tanto o processo de preservação quanto a disseminação da língua e cultura japonesa no Brasil.

3.1.2.10.4 Outros tipos de bolsas

Foram encontrados 3 docentes que receberam bolsas de estudo e treinamento financiadas por governos de províncias japonesas:

Tabela 35: Cursos financiados por governos de províncias japonesas – Brasil

Código	Nome do curso	Província/Agência financiadora	Ano
UFAM6	Mie Prefectural Overseas Training Program	Mie/Mie Ken Kokusai Kouryu Zaidan - MIEF ¹⁸⁸	2011
UFPR6	Língua e cultura japonesa - Nível básico (Ch. 125 horas) Aperfeiçoamento em	Shizuoka/Governo da província Shizuoka Shizuoka/Governo da	1975

¹⁸⁷ https://www.jica.go.jp/brazil/portuguese/office/activities/c8h0vm00008rbaik-att/nikkeis01_01_01_01.pdf

¹⁸⁸ Kokusai Kouryuu Zaidan (Fundação para intercâmbio internacional) e um fundo de cada prefeitura destinado para contatos interculturais com estrangeiros, que é usado para várias atividades, incluindo festivais internacionais, apoio com tradução e serviços consulares aos estrangeiros residentes na prefeitura, atividades educacionais e intercâmbios estudantis. MIEF pertence à prefeitura Mie e foi criado em 1991. Recebe financiamento do governo da prefeitura e de doações de empresas e pessoas físicas. **Fonte:** <http://www.mief.or.jp/jp/aramashi.html>

	pedagogia e metodologia de ensino de língua japonesa	província Shizuoka	1975-1976
UnB11	Aperfeiçoamento em métodos de ensino de japonês	Kagoshima/Governo da província Kagoshima	2012-2013

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022)

Apesar de receber financiamento indireto do governo japonês, através de quantias orçamentárias concedidas a cada província, os cursos são organizados regionalmente no Japão e não refletem a política central do governo japonês, disseminada através das agências como MEXT, MOFA, Fundação Japão ou JICA, então não foram incluídos na contagem de cursos financiados por agências governamentais japonesas.

3.1.3 Análise por país – Romênia

A coleta de dados na Romênia deparou-se com dificuldades devido à falta de um sistema unificado de currículos oficiais, assim como Lattes no Brasil, bem como da falta de padronização dos currículos encontrados e da falta de detalhamento sobre as atividades formativas, especialmente acerca do nome dos cursos e bolsas de agências japonesas com vínculo governamental. A identificação do vínculo empregatício também foi dificultada, precisando de informações adicionais por parte dos coordenadores dos cursos, devido à falta de necessidade de especificar, no currículo, o tipo de vínculo empregatício (efetivo/substituto), bastando colocar a experiência de trabalho como professor e o nome da instituição. Ainda houve informações relacionadas aos concursos públicos para ocupar as vagas, editais, portarias ou outros tipos de documentos.

Na Universidade de Bucareste, a escolha da amostra foi realizada após a análise de quatro fontes de informação: a página oficial do curso de Língua e Literatura Japonesa¹⁸⁹, datando de 2010, com a última atualização em 2016; o blog oficial do curso¹⁹⁰, com uma atualização em 2013; a página com a lista dos professores da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras da Universidade de Bucareste¹⁹¹ com atualização em 2022, e relatos

¹⁸⁹ http://japoneza.lls.unibuc.ro/?page_id=44

¹⁹⁰ <http://japonezaunibuc.blog.fc2.com/blog-category-3.html>

¹⁹¹ <https://unibuc.ro/despre-ub/ub-astazi/professori-ub/>

da atual coordenadora do curso, em conversas informais por *Whatsapp*. Assim, foi elaborada a lista com 5 docentes atuantes em 2022, entre quais 4 eram efetivos: Anca Focseneanu, Alexandra Gheorghe, Ruxandra Raianu, Beatrice-Maria Alexandrescu, e uma colaboradora voluntária, Haruyo Maruyama¹⁹². Entre os cinco docentes, 3 possuíam currículo oficial na página do curso, 2 possuíam currículo também na lista dos professores da Faculdade de Línguas e Literaturas Estrangeiras, enquanto sobre os outros dois foram encontradas informações escassas, em fontes como LinkedIn (no caso da docente Beatrice Maria Alexandrescu). Não foi encontrado nenhum currículo público no caso da docente Haruyo Maruyama. As informações sobre a atuação da mesma estavam em informes sobre sua participação em eventos oficiais, palestras, publicações e informe da defesa do doutorado.

No caso da Universidade Babes Bolyai, a amostra foi composta pelos docentes cujos nomes foram encontrados na página do Centro de Estudos Japoneses Sembazuru: Ciliana Tudorica, Ioana Tosu, Oana Birlea, Florina Ilis, Rodica Frentiu. As primeiras duas docentes possuem vínculo temporário com carga horária parcial, e as últimas três são docentes efetivas.

3.1.3.1 Nacionalidade

Não foi possível identificar a nacionalidade de todos os docentes com base no currículo, porém onde houve falta de informação, a nacionalidade foi estabelecida com base no nome, em menções sobre estudos de graduação e mestrado encontrados em publicações e na língua materna declarada. Aliou-se a isso o fato de os docentes estarem vinculados a instituições de ensino romenas. Entre os dez docentes analisados, somente um possui nacionalidade japonesa; o restante era romeno. Não foram encontrados também docentes descendentes japoneses. Existe uma dificuldade de conseguir acesso às vagas de docência no Ensino Superior na área de Letras, em número reduzido, enquanto a remuneração não se torna um ponto atraente para quem deseja um emprego no Ensino Superior. Outros países oferecem salários maiores e condições de vida mais acessíveis do que a Romênia. Assim, na Universidade de Bucareste, encontra-se o único docente de nacionalidade japonesa, vinculado à Universidade como doutorando, tendo como requisito do doutoramento ministrar aulas e atuando, conforme os relatos da coordenadora do curso, sem vínculo empregatício.

¹⁹² Conforme a declaração da coordenadora do curso “doctorand fara a fi angajata” [doutorando, sem ter vínculo empregatício, trad. própria].

3.1.3.2 Sexo

Notou-se que o quadro docente em ambas as universidades é composto exclusivamente por docentes de sexo feminino, um aspecto que reflete a realidade do ambiente do trabalho acadêmico de Ciências Humanas e Letras, onde a presença feminina é predominante. O primeiro docente efetivo a atuar no curso também foi uma mulher, prof^a Iulia Waniek, que atuou entre 1986 e 2000, contribuindo para o design do currículo do curso e para fortalecer as relações do curso com a Fundação Japão¹⁹³.

Tabela 36: Divisão por sexo – Romênia

Universidade	Efetivos		Vínculo temporário		Total	
	masculino	feminino	masculino	feminino	masculino	feminino
UNIBUC	0	4	0	1	0	5
UBB	0	3	0	2	0	5
Total	0	7	0	3	0	10

Fonte: Elaboração própria (2022)

Porém, especifica-se que, no início, o quadro docente era predominantemente masculino, devido à presença masculina dos diplomatas e viajantes para o Japão que aprenderam o idioma. Já durante a década dos 1990 e 2000, houve pelo menos dois docentes de sexo masculino também (prof. Flavius Florea, que atuou entre 1997 e 2013, quando se aposentou¹⁹⁴, e prof. Roman Pasca, que atuou na UNIBUC entre 2001 e 2011; atualmente, ele atua como docente na Kyoto University¹⁹⁵).

¹⁹³ “As the first permanent Romanian teacher of Japanese, helped create, together with the native Japanese lecturers sent by Japan Foundation, the Section of Japanese language and literature in the University of Bucharest. Involved in curriculum development for Japanese Department and teaching Japanese language and literature.” (Fonte: <https://www.linkedin.com/in/iulia-waniek-78b9a76/details/experience/>)

¹⁹⁴ <https://www.linkedin.com/in/flavius-florea-60811630/>

¹⁹⁵ <https://www.romanpasca.com/profile/>

3.1.3.3 Faixa etária

Diferentemente dos currículos Lattes do Brasil, onde a data de nascimento não constitui um item, nos currículos romenos comuns ou no padrão Europass, este item existe, mas em condição opcional¹⁹⁶. Assim, encontrou-se, nos currículos públicos, a data de nascimento de 3 efetivos (2 da UBB e 1 da UNIBUC) e de um docente com vínculo temporário (da UBB). Para o cálculo da idade aproximativa dos docentes, foi levado em consideração o ano de ingresso na primeira graduação, considerando a idade de 18 anos no momento do ingresso, idade calculada a partir do sistema de ensino romeno, onde os alunos ingressam no ensino fundamental com idade mínima de 6 anos e percorrem 12 anos de estudos (4 de Ensino Fundamental 1, 4 de Ensino Fundamental 2 e 4 de Ensino Médio) até chegar no Ensino Superior.

Tabela 37: Ano de ingresso da primeira graduação dos docentes e tipo de vínculo empregatício – Romênia

Década	Efetivos	Vínculo temporário
1970	0	0
1980	3	0
1990	2	0
2000	1	0
2010	1	2
2020	0	0

Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos públicos (2022).

A grande maioria dos docentes efetivos ingressou na primeira graduação na década dos 1980 e 1990, enquanto os ingressantes em décadas posteriores estão distribuídos igualmente entre efetivos e associados com contrato parcial. Não houve dados sobre a docente de nacionalidade japonesa que atua na Universidade de Bucareste. Onde não houve dados no currículo sobre a data de nascimento, foi considerada a data do ingresso na primeira graduação, e obteve-se a seguinte idade aproximativa dos docentes:

¹⁹⁶ Especifica-se que, além de questões de opção pessoal, mencionar a idade no currículo público de um docente pode trazer dois efeitos: um de respeito em relação a longa carreira e experiência do docente, e outro de desconfiança em relação a atualização dos conhecimentos dos docentes mais velhos, vistos pelos alunos, às vezes, com conhecimentos desatualizados e falta de flexibilidade. Assim, justifica-se a opção, mesmo entre os docentes mais velhos, de não incluir a idade no seu currículo público.

Tabela 38: Idade aproximativa dos docentes – Romênia

Código	Vínculo	Data de nascimento	Idade aproximativa
UNIBUC1	efetivo	? 1972	50
UNIBUC2	efetivo	?1968	54
UNIBUC3	efetivo	1973	49
UNIBUC4	efetivo	?1997	25
UNIBUC5	vínculo temporário	?	?
UBB1	efetivo	1967	55
UBB2	efetivo	1968	54
UBB3	efetivo	1992	30
UBB4	vínculo temporário	1990	32
UBB5	vínculo temporário	1995	27

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Assim como no Brasil, os docentes pertencentes a gerações mais antigas têm maior probabilidade de estarem em vagas permanentes, enquanto os docentes mais novos ocupam mais frequentemente vagas temporárias. A Universidade de Bucareste possui um corpo docente com membros com idade mais avançada do que a Universidade Babes Bolyai, porém inclui mais vagas de efetivos. Especifica-se que na Romênia a idade de aposentadoria padrão é de 65 anos, e de aposentadoria compulsória é de 70 anos para docentes de Ensino Superior¹⁹⁷.

3.1.3.4 Ascendência japonesa

A determinação da ascendência japonesa e da nacionalidade foi realizada de acordo com as informações do currículo, quando haviam; nos casos em que não existia a informação, foi inferida a partir do nome do docente. Abaixo está a classificação dos docentes utilizando como parâmetro a ascendência japonesa.

Tabela 39: Classificação dos docentes por ascendência japonesa – Romênia

¹⁹⁷ Lei No. 263 de 16 de dezembro de 2010, sobre o sistema de aposentadoria público da Romênia. Art. 53.

Universidade	Nacionalidade japonesa	Descendentes japoneses	Não-descendentes	Total
UNIBUC	1	0	4	5
UBB	0	0	5	5
Total	1	0	9	10

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Notou-se a presença de somente um docente de nacionalidade japonesa, mas, como na Romênia não há uma comunidade nikkei expressiva, não foram encontrados docentes com ascendência japonesa¹⁹⁸.

3.1.3.5 Proficiência linguística

Assim como o Lattes, nos currículos romenos padronizados do tipo Europass encontra-se uma seção dedicada à autoavaliação da proficiência linguística, mas diferentemente do Lattes, a autoavaliação não é obrigatória. A inserção dos idiomas conhecidos é suficiente. Outro ponto que difere do caso brasileiro é a existência de um espaço específico para mencionar o tipo de prova de proficiência realizada, também opcional. Com base nas informações presentes nos currículos, foi analisado o nível de proficiência em língua japonesa dos docentes.

Notou-se que nenhum dos docentes da Universidade de Bucareste não fizeram menção à proficiência linguística no seu currículo. Na Universidade Babes Bolyai, 4 dos 5 docentes mencionaram sua proficiência linguística. Entre eles, dois fazem menção à prova de proficiência da Fundação Japão, o JLPT Assim como no Brasil, a prova de proficiência mencionada é o JLPT, na Romênia não havendo referências a outras provas.

¹⁹⁸ A presença japonesa na Romênia é justificada na maioria dos casos em virtude de atividades de trabalho. Logo após a conclusão das atividades, os nacionais japoneses tendem a voltar para o país de origem, devido a vínculos com o país, à impossibilidade de se adaptar às diferenças culturais e ao nível econômico de vida inferior ao Japão. Caso haja o nascimento de descendentes, a tendência é que esses sejam levados para o Japão, onde as condições econômicas e as facilidades da vida cotidiana são melhores do que na Romênia. Por outro lado, a distância geográfica e a falta de relações econômicas consistentes fez com que a Romênia nunca se tornasse alvo de imigração japonesa, assim como o Brasil, o que justifica a ausência de docentes com esse perfil no país.

3.1.3.6 Experiência como substituto/experiência prévia de trabalho no Ensino Superior

Foi analisada a experiência dos docentes com vínculos temporários com os cursos de língua japonesa, incluindo a experiência de substituto, que foi encontrada somente em um caso. Em total, 4 dos 10 docentes (menos de metade dos analisados) apresentaram experiências prévias de vínculos temporários antes do último ingresso como efetivo/temporário, sendo 3 efetivos e 1 docente com vínculo temporário. Somente 1 docente (efetivo) apresentou 2 experiências com vínculo temporário. O restante possuía somente uma experiência desse tipo.

Tabela 40: Número de experiências de trabalho com vínculo temporário – Romênia

Universidade	1 vez	2 vezes	Total
UNIBUC	1	1	2
UBB	2	0	2
Total	3	1	4

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

A experiência se deu sempre na mesma universidade onde o docente se formou, sendo facilitada pelos vínculos interpessoais estabelecidos com os outros docentes e pelo conhecimento sobre as necessidades do curso. Foi realizada logo após a graduação do curso de língua japonesa, associada ao ingresso no curso de pós-graduação, o que se justifica através da necessidade dos pós-graduandos de ministrar aulas como parte das atividades da pós-graduação.

3.1.3.7 Titulação

A tabela abaixo apresenta uma análise da titulação no momento do ingresso e em 2022.

Tabela 41: Titulação dos docentes efetivos no momento do ingresso – Romênia

Universidade	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
UNIBUC	2	0	2	0

UBB	1	0	2	0
Total	3	0	4	0

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Entre os efetivos, 3 ingressaram logo após graduação, sendo docentes pertencentes a faixas etárias mais antigas; 4, após o mestrado. Logo, a maioria dos docentes pertence a faixas etárias mais novas.

Tabela 42: Titulação mais alta obtida depois do ingresso como efetivo – Romênia

Universidade	Especialização	Mestrado	Doutorado
UNIBUC	0	0	3
UBB	0	0	2
Total	0	0	5

Fonte: Elaboração própria a partir dos currículos públicos (2022).

Após o ingresso como efetivo, 3 docentes da UNIBUC e 2 docentes da UBB concluíram o nível mais alto de estudos universitários, enquanto os outros efetivos estão em processo de doutoramento, já com mestrado concluído. Em se tratando dos docentes com vínculos temporários, todos possuíam mestrado no momento do ingresso e estão em processo de doutoramento (um docente da UNIBUC defendeu a tese em setembro de 2022).

Tabela 43: Titulação dos docentes com vínculos temporários no momento do ingresso (último ingresso em relação a 2022) – Romênia

Universidade	Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
UNIBUC	0	0	0	0
UBB	0	0	2	0
Total	0	0	2	0

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

A falta de docentes com doutorado em períodos mais antigos e a necessidade de mão de obra justificou a contratação dos docentes logo após a graduação. De acordo com as informações fornecidas em conversas informais com uma docente, antigamente não havia uma delimitação clara entre mestrado e doutorado. A entrada no programa de pós-graduação já era considerada suficiente para ter direito a ministrar aulas na graduação, junto à realização da

pesquisa. Além disso, a pós-graduação, no caso das gerações mais antigas, apresenta uma duração muito mais longa do que a que está prevista na atual lei da educação (Lei da Educação da Romênia, No. 01/2011, Seção 12, Art. 159, par. 3 estipula a duração padrão do doutorado de 3 anos, podendo ser prorrogado com 1 a 2 anos), tendo docentes que demoraram entre 7 a 11 anos para a conclusão do doutorado. Nesse intervalo foram incluídos, provavelmente, estudos equivalentes ao mestrado.

3.1.3.8 Especialidade

Para compreender a área de especialidade dos docentes de língua japonesa nas duas universidades romenas analisadas, e implicitamente o rumo da pesquisa em estudos japoneses no país, foi analisada a especialidade do nível mais alto de estudos concluído, assim como mencionado nos currículos públicos.

Tabela 44: Especialidade do nível mais alto de estudos dos docentes efetivos em 2022 (mestrado ou doutorado) – Romênia

Universidade	Literatura	Linguística	História	Outros
UNIBUC	0	2	1	Estudos Asiáticos; Estudos Alemães e Comunicação (1)
UBB	2	0	0	Estudos Europeus (1)
Total	2	2	1	2

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Assim como no caso do Brasil, as áreas de Literatura e Linguística prevalecem. Enquanto no Brasil foi possível identificar a área de pesquisa a partir das palavras-chave das dissertações e teses disponíveis *online*, na Romênia não foi possível encontrar tais trabalhos. Sua consulta foi possível somente em formato impresso na Biblioteca Nacional da Romênia. Devido às dificuldades de deslocamento causadas pela Pandemia de Covid-19, nesta pesquisa foram utilizadas somente as informações disponíveis *online* ou disponibilizadas pelos docentes. Assim, no caso do mestrado em Estudos Asiáticos, não foi possível identificar a área específica em que foi realizada a dissertação da docente UNIBUC⁴. Na análise, foi colocado somente o nome do programa de pós-graduação, Estudos Asiáticos. Abaixo, foi apresentada a análise da área de especialização dos docentes no mestrado e doutorado.

Tabela 45: Área de especialização dos efetivos no mestrado e no doutorado – Romênia

Universidade	Código	Mestrado	Doutorado
UNIBUC	UNIBUC1	Linguística	Linguística
	UNIBUC2	Linguística	Linguística
	UNIBUC3	História	História
	UNIBUC4	Estudos Asiáticos	Literatura
UBB	UBB1	Filologia-história	Filologia-Literatura
	UBB2	Filologia-história	Filologia-Literatura
	UBB3	Estudos Europeus	Filologia-Semiótica

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Notou-se que a Linguística é a área onde há mais probabilidade dos docentes permanecerem durante o mestrado e o doutorado, enquanto as outras áreas, como Literatura ou Estudos Regionais (Asiáticos ou Europeus) não apresentam continuidade no doutorado. Enquanto no Brasil existe um programa de pós-graduação em Estudos Japoneses, na Romênia há um programa de pós-graduação em Estudos Asiáticos, onde são realizados estudos linguísticos, literários, culturais e históricos relacionados a China, Japão, Coreia e outras regiões da Ásia. Tal programa, porém, assim como no Brasil, é limitado somente ao mestrado, não existindo um programa de doutorado na área. Assim, os docentes que desejam aprofundar seus estudos no doutorado precisam escolher outra área, como Literatura, História ou Semiótica.

Tabela 46: Área de especialidade dos docentes com vínculo temporário – Romênia

Universidade	Área de mestrado	Área de realização do doutorado
--------------	------------------	---------------------------------

UNIBUC	Antropologia ¹⁹⁹	Literatura-tradução (em andamento)
UBB	Liderança e comunicação em Organizações Internacionais (Faculdade de História e Filosofia)	Filologia-Semiótica (em andamento)
	Relações Públicas e Publicidade (Faculdade de Ciências Políticas, Administração e Comunicações)	Filologia-semiótica (em andamento)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

No caso dos docentes com vínculos temporários, notou-se, assim como no Brasil, um distanciamento das áreas prediletas encontradas no caso dos docentes efetivos (Literatura e Linguística), porém ainda permanecendo na área das Ciências Humanas. No caso desses docentes, também notou-se mudanças na área de estudos entre mestrado e doutorado, para áreas de especialidade que prevalecem entre os docentes efetivos, observando-se aqui a influência dos orientadores, que são docentes efetivos.

3.1.3.9 A graduação no percurso formativo dos docentes

Para compreender a trajetória formativa dos docentes romenos, foi analisado o número de graduações concluídas e a especialidade.

Tabela 47: Número de graduações concluídas antes do ingresso como efetivo/ último ingresso como associado/contrato temporário (referente ao período 2018-2022) – Romênia

Universidade	1 graduação	2 graduações	3 graduações	4 graduações
UNIBUC	3	2	0	0
UBB	4	1	0	0
Total	7	3	0	0

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

A grande maioria dos docentes concluiu uma graduação, geralmente incluindo a língua japonesa no sistema de dupla graduação. Foram poucos casos de docentes que concluíram duas graduações. Isso se deve ao fato de que, no caso da especialidade dupla, o egresso consegue geralmente encontrar emprego com uma das especialidades, não sendo necessária uma nova

¹⁹⁹ <https://doctorat.unibuc.ro/events/maruyama-haruyo/>

formação. Outro fator que influencia é a mentalidade sobre a formação que prevalece dentro da sociedade romena, que aparenta rigidez em relação ao percurso formativo e profissional, tendo poucas pessoas que recomeçam sua trajetória formativa depois das idades padrão para ingresso na faculdade, ou que mudam radicalmente de profissão por meio de uma nova graduação²⁰⁰.

Tabela 48: Especialidade das graduações concluídas antes do ingresso como efetivo ou docente com vínculo temporário – Romênia

Universidade	Letras-Japonês	Dupla especialização com japonês	Letras-Romeno ²⁰¹	Letras-outras línguas estrangeiras	Outras áreas
UNIBUC	0	1 (japonês-inglês) 2 (japonês-alemão) 1 (japonês-francês)	0	1(francês-romeno)	1(eletrônica aplicada)
UBB	0	2 (japonês-inglês) 1(japonês-coreano)	1	1(romeno-francês) 1(inglês-francês)	0
Total	0	7	1	3	1

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Notou-se que a maioria dos docentes concluiu graduações combinando o japonês com idiomas europeus como inglês, francês ou alemão, que são ensinados durante o Ensino Fundamental e Médio, e sobre quais os alunos possuem domínio, o que facilita a aprendizagem do japonês, que é iniciado, na maioria dos casos, do zero. São exceções os casos que um aluno escolhe para graduação dois idiomas orientais como japonês e coreano, que demandam um esforço maior, caso ambos sejam iniciados do zero na graduação.

Não foram encontrados docentes com especialidade somente de língua japonesa na graduação. Isso se explica pelo fato de que, diferentemente do Brasil, na Romênia não existem cursos com especialidade única de língua japonesa, devido à incerteza de encontrar emprego somente com o idioma japonês, o que levaria à diminuição no número de alunos ou à provável extinção do curso. Consequentemente, os cursos existentes são em dupla especialidade, com o japonês como especialidade principal (major) ou secundária (minor). A diferença entre os dois tipos de especialidade consta no fato de o trabalho de conclusão de curso ser dispensado para

²⁰⁰Como a idade padrão para conclusão do Ensino Superior é considerada até 25 anos, uma nova graduação começaria após a idade de 25 anos, como parte da educação continuada do adulto. Porém, a participação dos adultos romenos entre 25 e 64 anos no processo de educação continuada caiu de 1,5% para 1,1% entre 2014 e 2017, sendo quase 10 vezes menor do que a média na União Europeia. **(Fonte:** https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-romania_ro.pdf)

²⁰¹ Foi substituído o português (língua nacional no Brasil) com o romeno (língua nacional na Romênia) para equivalência.

a especialidade secundária. O aluno precisa produzir uma única monografia, relacionada à especialidade principal, além da prova de conclusão de curso incluindo questões de ambas as especialidades, para se formar. Porém, para a obtenção das bolsas do MEXT de um ano, é necessário que o candidato seja *major* (especialidade principal) na língua japonesa, o que faz com que a maioria dos alunos opte pela língua japonesa como especialidade principal ao ingressarem. Isso explica a posição da língua japonesa como *major* na graduação de todos os docentes que realizaram o curso.

3.1.3.10 Bolsas com financiamento realizado por agências com vínculo governamental japonesas

Abaixo está uma análise do número de docentes que receberam bolsas ou realizaram treinamentos e cursos organizados por agências japonesas com vínculo governamental, utilizando os mesmos critérios da análise sobre o Brasil: bolsas MEXT ou bolsas/cursos da Fundação Japão ou bolsas JICA.

Tabela 49: Docentes que receberam bolsa ou realizaram treinamento organizado por agências governamentais japonesas

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UNIBUC	3	0	3/5(60%)
UBB	3	2	5/5(100%)
Total	6	2	8/10 (80%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos Lattes (2022).

6 dos 7 efetivos e 2 dos 3 docentes com vínculos temporários realizaram cursos financiados por agências japonesas com vínculo governamental, cumulando 80% dos docentes que ensinam nos cursos de licenciatura em língua japonesa públicos da Romênia. Comprova-se, assim, a influência das agências acima mencionadas na formação dos docentes no país, em proporção ainda maior do que no Brasil.

3.1.3.10.1 Bolsas MEXT

Abaixo está a análise do número de docentes romenos que receberam bolsas MEXT, por universidade e por vínculo empregatício. Observou-se que mais de metade dos efetivos e todos os docentes com vínculo temporário com direito à obtenção de bolsas MEXT (um dos 3 docentes com vínculo temporário é cidadão japonês e não tem o direito) receberam o financiamento de estudos, desejado pelo impacto positivo que deixa no nível linguístico do aluno através de imersão de longa duração em ambiente com falantes nativos.

Tabela 50: Bolsas MEXT – número de docentes e vínculo empregatício – Romênia

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UNIBUC	2	0	2/5(40%)
UBB	2	2	4/5(80%)
Total	4	2	6/10 (60%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Ao analisar os tipos de bolsa, notou-se que o maior número de docentes recebeu a bolsa para realizar o curso de 1 ano de língua e cultura japonesa, seja através de recomendação da Embaixada (no caso da UNIBUC), seja por meio do convênio (UBB e Universidade de Kobe). Somente um docente concluiu o mestrado pelo MEXT, enquanto outro recebeu uma bolsa de pesquisador. Houve também um docente que recebeu uma bolsa Erasmus+ de pesquisa.

Tabela 51: Bolsas MEXT – tipos – Romênia

Universidade	Curso de 1 ano	Mestrado	Doutorado	Pesquisador	Pesquisador doutorado sanduíche	Total
UNIBUC	2	1	0	0	0	3
UBB	2	0	0	1	0	4
Total	4	1	0	2	0	7

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022)

No caso da Europa, além das bolsas MEXT fornecidas pelo governo japonês, existem as bolsas providenciado pelo programa Erasmus+, financiado parcialmente pela União

Europeia e parcialmente pelo governo japonês (MEXT)²⁰². A obtenção de uma bolsa do programa Erasmus+ possui a vantagem de que os créditos obtidos na instituição de Ensino Superior japonesa são reconhecidos pela universidade europeia a qual o aluno intercambista pertence, enquanto que os créditos obtidos em universidades japonesas por alunos que concluíram programas MEXT não podem ser aproveitados por completo. O diploma de mestrado ou doutorado obtido no Japão precisa de revalidação no país europeu.

3.1.3.10.2 Bolsas e cursos da Fundação Japão

A tabela abaixo apresenta o número de docentes que receberam bolsas da Fundação Japão para estudos realizados no Japão, por universidade e vínculo empregatício.

Tabela 52: Bolsas Fundação Japão *in loco* – número de docentes – Romênia

Universidade	Efetivos	Vínculos temporários	Total
UNIBUC	3	0	3 (60%)
UBB	2	0	2 (40%)
Total	5	0	5/10(50%)

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Notou-se que metade dos docentes realizaram cursos de aperfeiçoamento *in loco* com bolsas da Fundação Japão, todos sendo efetivos. O número de docentes que realizaram cursos da Fundação Japão não apresentou diferença significativa com os que realizaram cursos com bolsas MEXT, mostrando o interesse igual pelos dois tipos de financiamento. A maioria dos docentes realizou o curso após seu ingresso como efetivo. Isso se justifica através do fato que, para o recebimento das bolsas da Fundação Japão, é necessário um vínculo estável com duração

²⁰² De acordo com o documento 大学の世界展開力強化事業 – 日EU 戦力的高等教育連携支援 (Projeto para Fortalecer a Expansão Global das Universidades – Apoio estratégico à colaboração no Ensino Superior entre Japão e União Europeia) (Departamento de Educação Superior do MEXT e JSPS -Japan Society for the Promotion of Science, 2019, p. 15): 補助金の配分は審査結果を踏まえ、予算の範囲内で、各大学からの補助金申請額及び交付申請額に基づき、事業の内容、経費の妥当性等を勘案して、日本側は文部科学省において補助金交付(内定)額を決定します。[A alocação dos subsídios será baseada nos resultados da avaliação, dentro do orçamento, do valor dos subsídios e bolsas solicitados por cada universidade, considerando o conteúdo do projeto e a adequação das despesas, e no caso do Japão, o MEXT decidirá (internamente) o valor do subsídio.] (MEXT e JSPS, 2019, p. 15) https://www.jps.go.jp/j-tenkairyoku/data/download/koubou_sinsei/03_h31tenkai_qa.pdf

de pelo menos 6 meses com uma instituição de ensino da língua japonesa, o que a condição de docente efetivo proporciona, facilitando no processo seletivo.

Tabela 53: Período de realização dos cursos de aperfeiçoamento da Fundação Japão *in loco* – Romênia

Período	Número de docentes
Antes do ingresso como efetivo	1
Após o ingresso como efetivo	4

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Não foi possível, a partir dos currículos públicos, a identificação da carga horária dos programas, nem o nome do programa na maioria dos casos. Foi feita uma análise com base na duração aproximativa em anos/meses. Devido ao número reduzido de docentes romenos que participam dos programas e também dos processos seletivos, especificar que foi realizado um curso da Fundação Japão e o local da realização (Kansai ou Urawa) foi considerado suficiente pela maioria dos docentes como informação relevante para inserir no currículo. Situação oposta ocorreu no Brasil, devido ao padrão do currículo Lattes e do número elevado de docentes que realizam os cursos, é percebida a necessidade de especificar qual curso foi realizado e a carga horária.

Tabela 54: Bolsas Fundação Japão – tipos por carga horária – Romênia

Nome do programa	Duração	Ano	Nº. docentes e vínculo	Universidade
Aperfeiçoamento Fundação Japão (Urawa)	2 meses (julho-agosto)	1997	1 ef	UNIBUC
Bolsa de estudos Fundação Japão (Urawa)	10 meses (setembro-junho)	1999-2000	1 ef	UNIBUC
Long Term Training Program for Foreign Teachers of the Japanese Language (Urawa)	9 meses ²⁰³	1998-1999	1 ef	UNIBUC
Bolsa documentação doutorado (Osaka International University)	4 meses (maio-agosto)	2002	1 ef	UNIBUC
Bolsa Fundação Japão (Kansai)	?	2003	1 ef	UBB

²⁰³ Informação obtida por meio de cruzamento de dados com o questionário.

Visiting researcher Fundação Japão JP	?	2006-2007	1 ef	UBB
Bolsa Fundação Japão (Urawa)	?	2010	1 ef	UBB
Bolsa Japan Foundation Japanese-Language Institute (Kansai)	6 meses	2002	1 ef	UBB

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Notou-se que existe uma preferência por cursos de longa duração, devido ao impacto produzido pelo estudo em ambiente de imersão. As instituições a que o docente está vinculado aceitam o afastamento de longa duração em prol do aperfeiçoamento do pessoal docente. Notou-se também uma preferência por bolsas para pesquisadores e não para professores, devido a serem mais longas do que as bolsas para docentes, ou devido ao fato de que o recipiente da bolsa já possuir um nível linguístico acima do requerido para obter uma bolsa para docentes de longa duração.

Tabela 55: Cursos da Fundação Japão na Europa²⁰⁴

Univer sidade	Nome do curso	Carga Horária	Ano	No. de docentes e vínculo
UNIB UC	2004 (janeiro) – treinamento para professores de língua japonesa da Europa Central e Leste Europeu na sede da Fundação Japão em Budapeste (Hungria)	?	2004	1 ef
UBB	-	-	-	-

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Somente um docente mencionou a participação de cursos da Fundação Japão realizados regionalmente, o que comprova a preferência para os cursos no Japão, mas também uma atividade menos intensa de formação de professores em nível regional leste-europeu do que no Brasil. A Fundação Japão investe muito mais, no último país, no apoio de eventos de divulgação da cultura japonesa.

²⁰⁴ Não há sede da Fundação Japão na Romênia.

3.1.3.10.3 Bolsas da JICA

Como consequência da ausência de uma comunidade descendente japonesa na Romênia, não foram encontrados docentes com bolsas oferecidas por JICA no seu currículo. Porém, um docente mencionou a obtenção de uma bolsa no Japão financiada pelo Ministério das Relações Exteriores do Japão (MOFA). A bolsa foi obtida por um docente da Universidade de Bucareste (UNIBUC3), foi de curta duração 1997 (11-21 fevereiro de 1997), e o programa chamava-se “Japanese Government Study Program”.

3.1.3.10.4 Outros tipos de bolsas

Além das bolsas financiadas pelas agências governamentais japonesas como MEXT e Fundação Japão, notou-se a presença no currículo de bolsas de pesquisa ou estudos fornecidos por outras agências de financiamento, tais como *Nippon Foundation*²⁰⁵ ou *Hakuho Foundation*²⁰⁶.

Tabela 56: Bolsas fornecidas por outras agências de financiamento – Romênia

Universidade	Nome do programa	Ano	Duração
UNIBUC	Nippon Foundation Research Grant	2008	4 meses
	Bolsa de pesquisa Nippon Foundation NFF JLE (Nippon Foundation Fund for Japanese Language Education)	2005	3 meses
	Bolsa de pesquisa Nippon Foundation NFF JLE (Nippon Foundation Fund for Japanese Language Education)	2009	4 meses
	Bolsa pesquisa doutorado Nippon Foundation (Nippon Foundation Fund for Japanese Language Education) (Osaka International University)	2002-2003	5 meses

²⁰⁵ *Nippon Foundation* é uma organização privada sem fins lucrativos fundada em 1962 por Ryoichi Sasakawa (1899-1995). A fundação realiza atividades filantrópicas e apoia financeiramente várias causas de caráter internacional a partir da receita das corridas de lanchas japonesas..

²⁰⁶ *Hakuho Foundation* ou *Hakuhodo Kyouiku Zaidan* é uma fundação pertencente à agência de publicidade Hakuho (criada em 1895, a segunda maior do Japão), incorporada ao MEXT e acreditada, que possui como objetivo melhorar a educação das crianças. Oferece subvenções para projetos voltados à pesquisa sobre o desenvolvimento da educação infantil (*Research Grant for Child Education*), programas de apoio para desenvolvimento docente (*Teacher Development Scholarship*) e apoio para pesquisa e desenvolvimento da educação de língua japonesa (*Japanese Research Fellowship*; *Japanese Language Exchange Program*). (Fonte: <https://www.hakuhodofoundation.or.jp/en/about/history/>).

UBB	2013-2014 – Bolsa The Hakuho Foundation	2013-2014	?
-----	---	-----------	---

Fonte: Elaboração própria com base nos currículos públicos (2022).

Nippon Foundation (ou *Sasakawa Zaidan*) também forneceu doações de materiais didáticos para a biblioteca da UNIBUC e da UBB, doou as dotações para o laboratório de língua japonesa da UNIBUC²⁰⁷ e bolsas de estudos para alunos de graduação, mestrandos e docentes da área de japonês da UNIBUC (através do programa NFFJLE – *Nippon Foundation Fund for Japanese Language Education*), além de apoio para organização de eventos como o Simpósio Internacional de Metodologia de Ensino de Língua Japonesa, organizado em 2009 pela UNIBUC (através do fundo da *Tokyo Foundation*). Menções à *Nippon Foundation* encontram-se nos currículos de 3 dos 4 efetivos da UNIBUC, seja como recipientes de bolsas, seja como membros da comissão responsável pelo programa NFFJLE da Universidade de Bucareste.

3.2 Pesquisa de campo – questionário

Enquanto a pesquisa documental forneceu, no que se trata do vetor indivíduo, as informações sobre a trajetória formativa dos docentes e indicou a influência das agências governamentais japonesas, sentiu-se falta de informações sobre como os docentes avaliam essa influência (a opinião pessoal deles) e qual o papel do docente como elemento ativo na transmissão de informações sobre os laços com as agências governamentais para gerações futuras.

Por outro lado, quando se trata do vetor instituição, notou-se a falta de informações sobre a relação dos cursos de licenciatura e as agências japonesas com vínculo governamental; o modo como se dá o apoio e o modo como o apoio é reconhecido pelos cursos; aqui, fala-se de questões internas, decididas no colegiado de cada curso e não encontradas na maioria dos documentos oficiais como PPCs ou páginas oficiais de cursos. Para a obtenção dessas informações, sentiu-se a necessidade de perguntar diretamente para os docentes que atuam nos cursos que constituem o *locus* da presente pesquisa o que levou à necessidade de realizar uma pesquisa de campo.

²⁰⁷ <https://www.nier.go.jp/saka/pdf/N11050152.pdf>

Conforme Marconi e Lakatos (2003, p. 186), a pesquisa de campo “tem como objetivo conseguir informações e/ou conhecimentos [...] ou descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles” e consiste na “observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente”.

Para tal observação, por meio de diálogo com os docentes, considerou-se, inicialmente, a realização de entrevistas diretas. Porém, o contexto da pandemia de Covid-19 impediu a realização de viagens para concluir as entrevistas; foi considerada também a possibilidade realizar entrevistas *online*, mas foi considerado o empecilho de os entrevistados não possuírem tempo e condições técnicas adequadas para a realização das mesmas, então optou-se por aplicação de questionário. O registro de dados foi feito por meio de *Google Forms*.

O questionário foi aplicado em duas línguas, romeno e português, contendo as mesmas perguntas, traduzidas. Assim, foram produzidas duas versões, uma aplicada na Romênia, rendendo 4 respostas, e outra aplicada no Brasil, rendendo 18 respostas. Consequentemente, foram obtidas de modo automático duas análises e duas versões de gráfico, uma para cada língua e país.

Os participantes da pesquisa de campo são os mesmos docentes dos cursos considerados como *locus* da pesquisa, cujos currículos foram analisados na pesquisa documental desta seção. O questionário foi aplicado para uma amostra de 44 docentes, cujos endereços eletrônicos haviam sido encontrados até a data de 28 de junho de 2022; e para mais 5 docentes, cujos endereços eletrônicos foram encontrados até a data de 27 de outubro de 2022, somando 49 participantes. A autora da presente pesquisa não respondeu ao questionário. O questionário foi enviado individualmente a cada participante.

Os ***Critérios de inclusão*** dos participantes foram:

- Ser docente efetivo, substituto ou visitante do quadro de professores do curso de língua japonesa das universidades escolhidas como *locus* da pesquisa, atuando entre 2018 e 2022;
- Aceitar, livremente, participar ativa e diretamente da pesquisa e tudo que isso implica, a partir da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os ***Critérios de exclusão*** dos participantes foram:

- Ser especialista em ensino enviado por órgãos governamentais japoneses;
- Desistir de entregar as respostas do questionário.

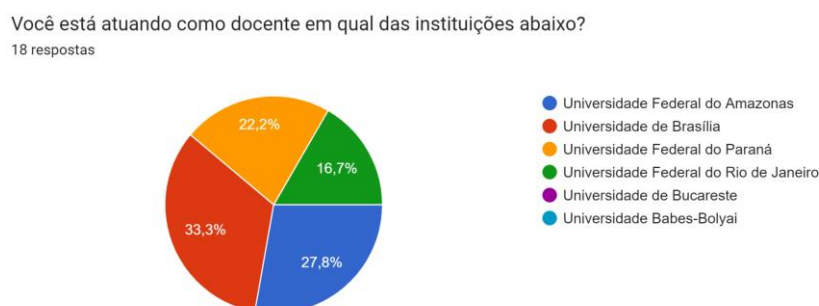
O ***Modo de recrutamento dos participantes da pesquisa*** foi: verificar a lista de docentes efetivos nos sites oficiais das universidades – entrou-se em contato com a

coordenação dos cursos ou secretarias dos departamentos, explicando sobre a realização da pesquisa e verificando se os mesmos docentes encontrados no site atuam efetivamente nos cursos; foi feito o chamamento, através de e-mail, dos potenciais participantes de pesquisa de acordo com o procedimento de recrutamento do estudo, procurando informar aos mesmos sobre o estudo a ser realizado e suas características principais (importância, riscos e benefícios, confidencialidades, etc.); quando preenchidos os critérios mínimos, foi enviado via *Google Forms* o questionário aos participantes recrutados; e foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

3.2.1 Análise por país – Brasil

No Brasil, foram obtidas 18 respostas, entre as quais 6 (de 14) da UnB, 5 (de 12) da UFAM, 3 (de 8) da UFPR e 3 (de 6) da UFRJ, oferecendo representatividade adequada para a compreensão do panorama proposto.

Quadro 14: Questão 5 – Brasil



Fonte: Elaborado por *Google Forms* (2022)

Segue uma breve apresentação dos participantes respondentes da pesquisa no Brasil. Do número total de participantes a quem foi enviado o questionário (49), 39 eram brasileiros, e obtiveram-se respostas de 18 deles (46%). Menos da metade, porém. Como a pesquisa possui caráter qualitativo, o número é suficiente para possuir relevância em relação às informações obtidas. Foram 10 respondentes de sexo masculino e 8 de sexo feminino.

A grande maioria dos participantes respondentes (38,9%) declarou fazer parte da faixa etária de 40-50 anos, e 17 dos 18 respondentes declararam ter nacionalidade brasileira, entre

os quais 6 descendentes japoneses e 12 sem esse fator. Foram 10 doutores, 4 mestres, 1 com especialização e 3 portadores somente graduação.

Foram 13 docentes efetivos e 5 substitutos. Sete respondentes declararam já ter sido professor substituto duas vezes, e 4 uma vez, o que indica a tendência para a criação de vínculos empregatícios na área desde antes do ingresso como docente efetivo.

11 docentes (61,1%) ainda não haviam atuado na coordenação do curso, enquanto 4 declararam já ter atuado na coordenação, e 3 eram os coordenadores do curso na data da resposta do questionário (UFRJ, UnB, UFAM). Foi importante a participação de docentes que já haviam sido coordenadores do curso ou estavam na chefia no momento da resposta, pelo fato dos coordenadores de curso possuírem mais informações sobre as relações oficiais do curso com agências japonesas com vínculo governamental e com as associações de descendentes ou de nacionais japoneses, bem como sobre o modo como essas relações são reconhecidas e aproveitadas pelos cursos.

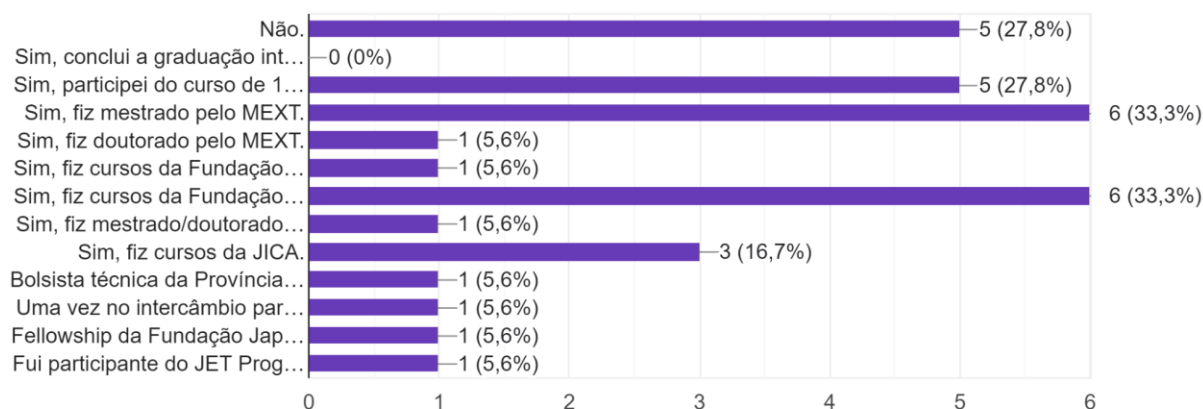
Entre os 18 respondentes, somente 5 declararam não ter se beneficiado de financiamento por parte de agências japonesas durante seu processo formativo. Todos os outros mencionaram algum tipo de financiamento por parte de agências japonesas. Entre eles, a maior frequência foi de cursos da Fundação Japão, depois de graduação (6 respondentes) e mestrado pelo MEXT (6 respondentes), curso de 1 ano para alunos de graduação pelo MEXT (5 respondentes) e cursos da JICA (3 respondentes). Nenhum participante concluiu a graduação inteira pelo MEXT.

Apesar de haver 10 doutores entre os respondentes, somente 1 declarou ter concluído doutorado pelo MEXT, mesmo havendo a possibilidade de ingressar no doutorado somente com processo avaliativo *in loco*, sem necessidade de passar por um novo processo seletivo do MEXT, o que sugere a existência de dificuldades acerca do prosseguimento para a segunda etapa da pós-graduação.

Quadro 15: Questão 11 – Brasil

Você se beneficiou de financiamento por parte de agências japonesas durante seu processo formativo?

18 respostas



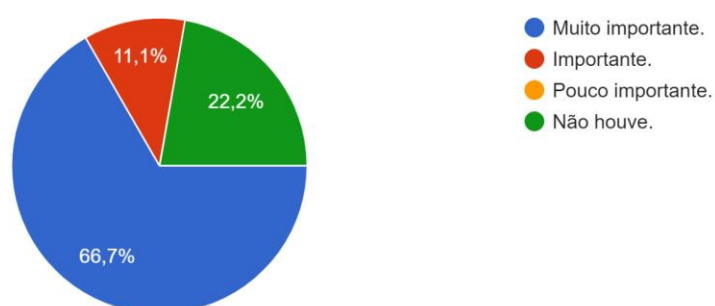
Fonte: Elaborado por Google Forms (2022)

Apesar de ter 5 respondentes que declararam não ter se beneficiado de financiamento de agências japonesas, somente 4 declararam que não houve contribuição dessas agências no seu processo formativo. O restante indicou que foi muito importante ou importante.

Quadro 16. Questão 12 – Brasil

Como você avalia a contribuição destas agências para seu processo formativo?

18 respostas

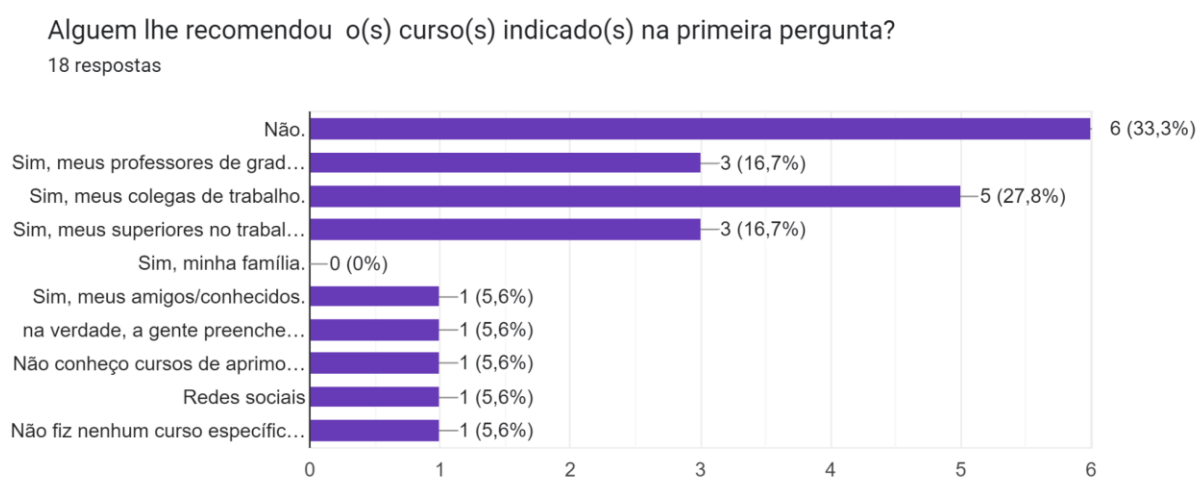


Fonte: Elaborado por Google Forms (2022)

Entre os cursos de aprimoramento profissional para professores que os respondentes consideram mais relevantes se destacam os cursos da Fundação Japão com 8 ocorrências no texto dos respondentes, seguido por cursos da JICA, com 4 ocorrências. Houve um respondente

que declarou que ainda não realizou cursos de aprimoramento profissional para professores e 6 respondentes que não indicaram um curso específico, entre quais 1 indicando que “todos os cursos de formação e aprimoramento profissional são importantes. Não há um específico”. 12 dos 18 respondentes (66,7%) declararam recomendar os cursos de aprimoramento profissional que eles concluíram para os seus alunos, indicando, assim, a tendência de reprodução, na geração atual de docentes, da escolha pelos cursos de aprimoramento profissional para professores recomendados aos alunos. Porém, somente 3 dos 18 respondentes (16,7%) receberam recomendação por parte dos professores deles de graduação sobre os cursos de aprimoramento. Isso indica que as gerações anteriores de docentes universitários não compartilhavam esse tipo de informação com seus alunos, seja por falta de informações, seja pela tendência de ocultar o caminho que eles percorreram na sua formação.

Quadro 17: Questão 15 – Brasil



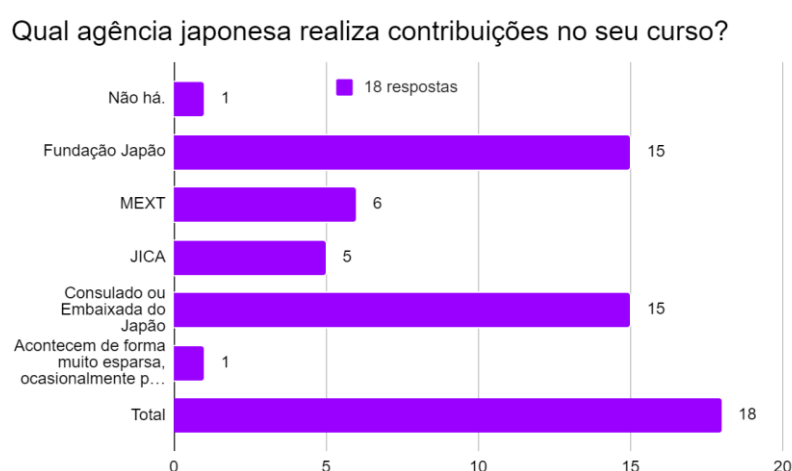
Fonte: Elaborado pelo *Google Forms* (2022).

Em se tratando de atividades, cursos e programas que complementam a formação que os docentes recomendam aos seus alunos, 100% dos respondentes recomendam a prova de proficiência da Fundação Japão, JLPT e o intercâmbio para o Japão financiado pelo MEXT, Fundação Japão e JICA, observando-se, assim, uma confirmação da confiança que as atividades organizadas por agências japonesas com vínculo governamental oferecem como parte de uma boa formação docente e a tendência atual de reprodução das atividades dentro do campo científico dos estudos japoneses nos cursos onde os respondentes atuam. Na atitude da geração anterior de docentes, observou-se a mesma tendência de recomendar o JLPT e os

intercâmbios pelo MEXT, Fundação Japão e JICA, porém a porcentagem não alcançou 100% em nenhum dos casos. Um respondente indicou que “Foram recomendadas por alguns poucos professores e desestimuladas por outros”, o que é condizente com a resposta anterior sobre os cursos de aprimoramento profissional, mostrando uma tendência na geração anterior de docentes em ocultar a informação sobre tais atividades.

A respeito da contribuição de agências japonesas nas atividades do curso onde os respondentes atuam, a maioria dos respondentes (15 de 18) indicou a Fundação Japão e Consulado ou Embaixada do Japão (MOFA).

Quadro 18: Questão 18 – Brasil



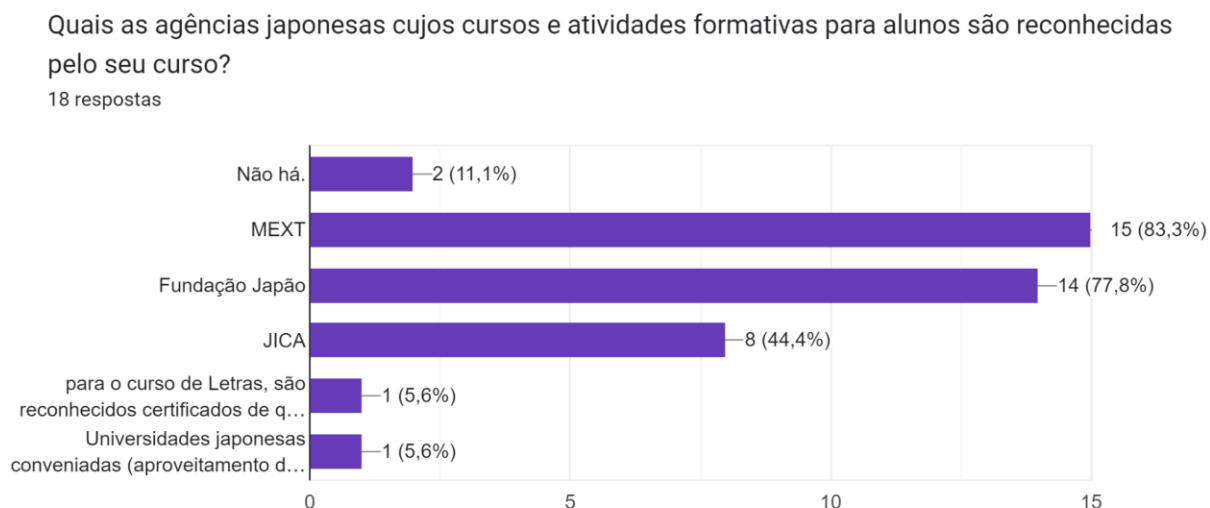
Fonte: Elaboração própria²⁰⁸ com base nas respostas do *Google Forms* (2022)

Quanto à atuação realizada, 12 dos 18 respondentes (66,7%) mencionaram os programas de intercâmbio para alunos e doações de materiais didáticos, enquanto 10 mencionam doações de objetos e produtos (55,6%). Nenhum respondente indicou que “Não há” contribuições, porém um respondente indicou que as contribuições são ocasionais e sem regularidade.

Em se tratando do reconhecimento recebido pelas agências japonesas por parte dos cursos, detectou-se que a maior chance de ter suas atividades reconhecidas/aproveitadas pertence ao MEXT (83,3% dos respondentes), seguido por Fundação Japão (77,8%) e JICA (44,4%).

Quadro 19: Questão 20 – Brasil

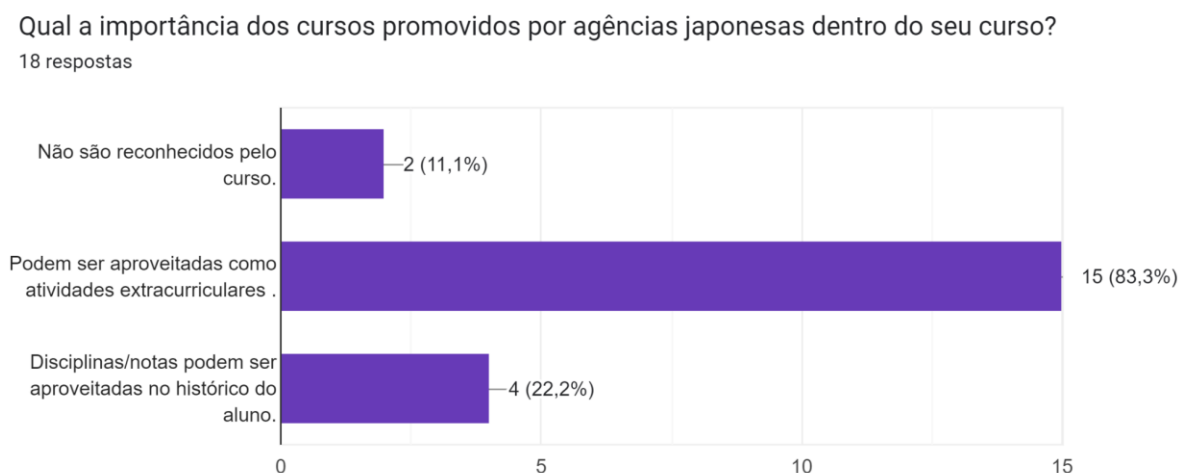
²⁰⁸ O gráfico precisou ser reeditado devido à uma resposta colocada no setor “outros” mas que poderia ser computada junto com as respostas fornecidas na parte de múltipla escolha.



Fonte: Elaborado por *Google Forms* (2022).

Já ao observar o modo como se dá esse reconhecimento, 83,3% dos respondentes indicaram que os cursos das agências podem ser aproveitados como atividades extracurriculares. A possibilidade de as disciplinas e as notas serem aproveitadas diretamente no currículo do aluno cai dramaticamente (22,2%). Houve duas respostas indicando que os cursos das agências japonesas não são reconhecidos pela licenciatura.

Quadro 20: Questão 23 – Brasil

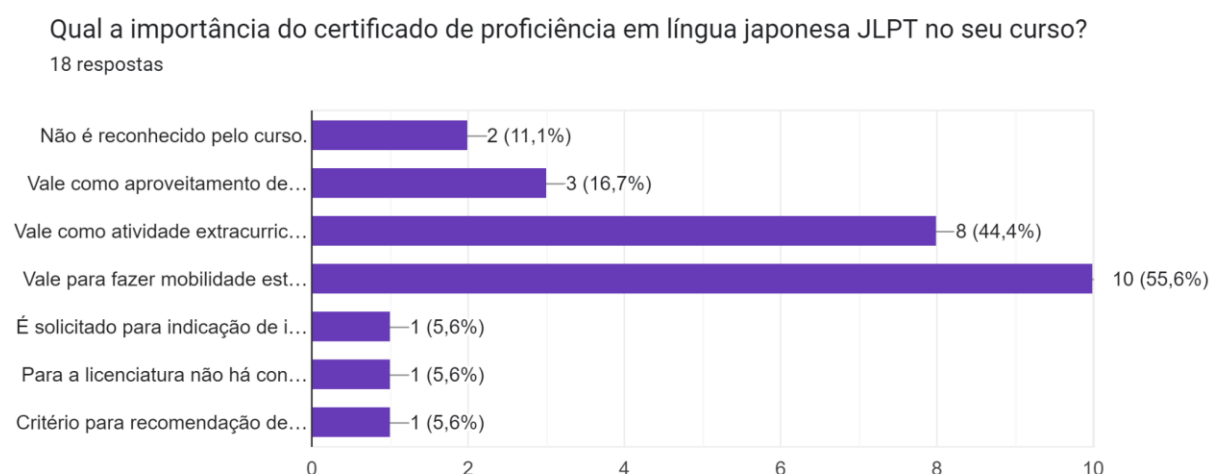


Fonte: Elaborado por *Google Forms* (2022).

Esse aspecto do reconhecimento dos cursos realizados no Japão ainda necessita ser aprimorado para melhorar a internacionalização das universidades, pois o não reconhecimento de cursos de longa duração realizados fora acarreta em atrasos da formatura dos alunos.

Já a situação é diferente no caso do certificado de proficiência JLPT, não existindo nenhuma licenciatura onde esse certificado não seja reconhecido e aproveitado de alguma maneira. As principais modalidades de aproveitamento dele são como atividade extracurricular (44,4% das respostas) e para fazer mobilidade estudantil (como parte do portfólio dos candidatos para os programas de intercâmbio) (55,5% das respostas).

Quadro 21: Questão 21 – Brasil



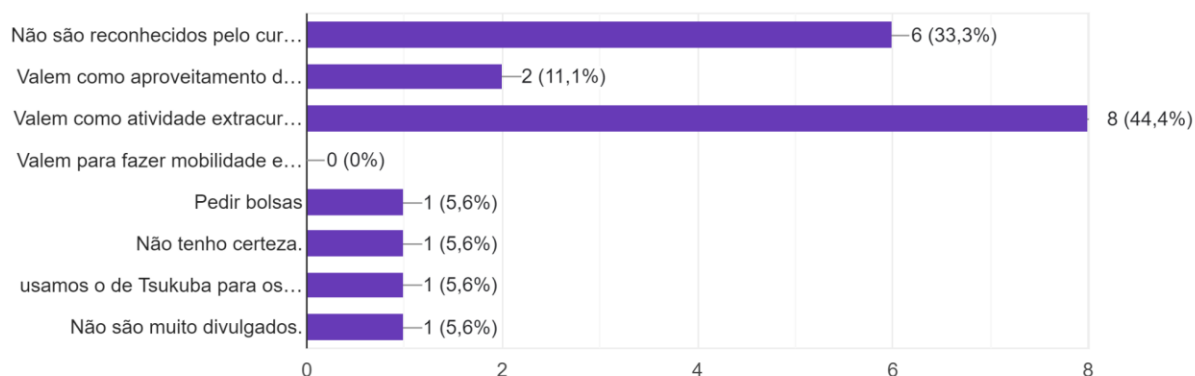
Fonte: Elaborado por *Google Forms* (2022).

Por outro lado, outros certificados de proficiência em língua japonesa, que não JLPT, recebem menos reconhecimento por parte das licenciaturas, com 6 respostas indicando que não são reconhecidos pelo curso. Quando são reconhecidos, são aproveitados principalmente como atividade extracurricular (44,4% das respostas).

Quadro 22: Questão 22 – Brasil

Qual a importância de certificados de proficiência em língua japonesa que não JLPT (Kanji Kentei, etc.) no seu curso?

18 respostas



Fonte: Elaborado por *Google Forms* (2022).

A última questão apresentou respostas variadas com sugestões para o aprimoramento das políticas para a formação dos professores de japonês, que foram agrupadas a partir das seguintes ideias: unificação para diálogo; cursos para docentes; desenvolvimento da prática docente; desenvolvimento do contato universidade-comunidade externa à academia; inclusão.

Tabela 57: Questão 29 – Sugestões para melhoramento das políticas de formação de professores de língua japonesa no Brasil.

Unificação para diálogo	Associação que congregue professores da área de japonês de todas as instituições de Ensino Superior.
	Fóruns de diálogos entre professores de licenciaturas.
	Política linguística unificada.
Cursos para docentes	Cursos para a orientação de leitura para quem ainda não tem titulação de mestre ou doutor.
	Cursos da Fundação Japão.
	Pós-graduação interinstitucional, incluindo o curso de Especialização.
	Cursos de formações no país.
	Treinamento no Japão para aprimoramento da sua formação.
	Professores atuem em outras universidades promovendo palestras, aulas etc.
	Oferta de cursos online interinstitucional.
Prática docente	Ampliar as possibilidades de estágio em espaços públicos.

	Abertura de mais escolas de ensino bilíngue no país.
	A criação de espaços de prática desde os anos iniciais de formação.
Contato universidade-comunidade	Políticas [...] tanto em nível federal como estadual/municipal, envolvendo escolas que tem em seu currículo a Língua Japonesa.
	Maior intercâmbio entre as universidades e as escolas da comunidade.
Inclusão	Incentivo e oportunidades maiores para professores que não fossem descendentes japoneses participarem de cursos e treinamentos.
	Muito preconceito com não descendentes. Só dão preferência de oportunidades para descendentes.
	Fim da cultura de indicação de alunos para cursos, projetos e afins.
	Um curso de formação para professores de língua japonesa voltado para os estudantes brasileiros que tiveram parte de sua formação em escolas públicas japonesas e regressaram ao Brasil.

Fonte: Elaboração própria com base no questionário (2022).

Observa-se que a contribuição da Fundação Japão, uma das agências com vínculo governamental japonesa foi citada entre as sugestões, o que revela a importância que a agência possui, no imaginário coletivo, quando se trata de aprimoramento profissional para os docentes de língua japonesa. Por outro lado, observou-se o desejo dos docentes de superar traços negativos do campo acadêmico dos estudos japoneses, que perduram desde o início desse campo, tais como a falta de unidade e a tendência para exclusão, com base em vários critérios, seja descendência japonesa, seja preferência pessoal dos docentes em relação a certos alunos.

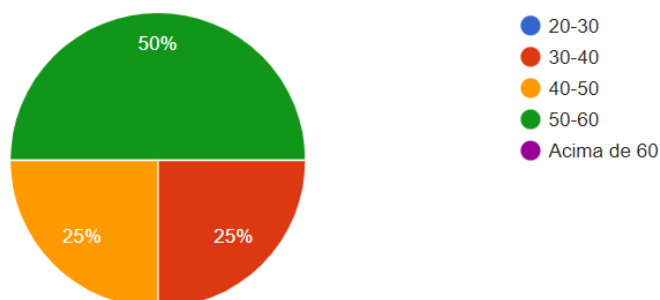
3.2.2 Análise por país – Romênia

Abaixo está uma breve caracterização dos participantes da Romênia. O questionário foi enviado para 10 docentes, dentre os quais se obtiveram respostas de 4 (40%), uma porcentagem semelhante às respostas obtidas no Brasil. Metade (50%) dos respondentes estavam na faixa etária de 50-60 anos, todos de sexo feminino, de nacionalidade romena e sem ascendência japonesa.

Quadro 23: Questão 1 – Romênia

Idade

4 respostas



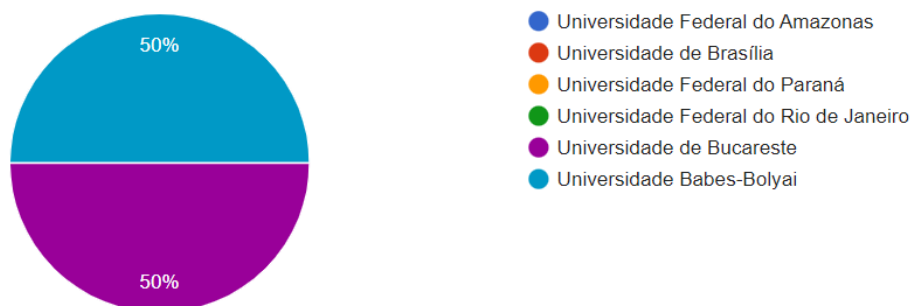
Fonte: Elaboração própria²⁰⁹ com base em *Google Forms* (2022).

Dois respondentes eram da Universidade de Bucareste e dois da Universidade Babes Bolyai, representando 40% do corpo docente atual de cada curso.

Quadro 24. Questão 5 – Romênia

Você está atuando como docente em qual das instituições abaixo?

4 respostas



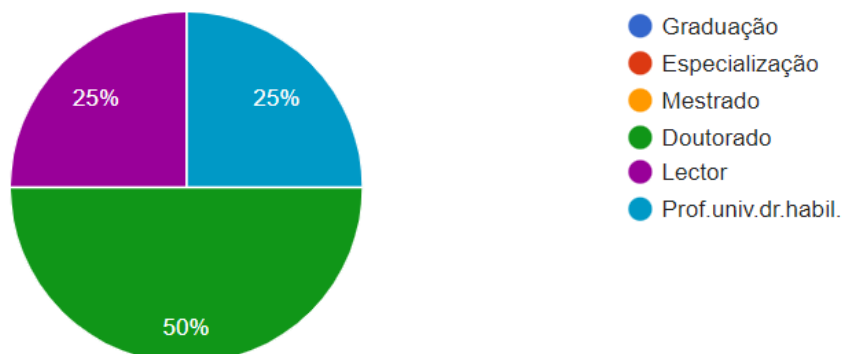
Fonte: Elaboração própria com base em *Google Forms* (2022).

Houve confusão na compreensão da questão sobre titulação, onde 2 dos 4 respondentes mencionaram sua posição na hierarquia acadêmica, não a titulação, porém a identificação dos docentes por meio de conversas informais e contatos formais por e-mail revelou que todos os respondentes possuem título de doutor. No quadro abaixo, foram deixadas sem tradução as posições na hierarquia acadêmica, sendo explicada a equivalência posteriormente.

²⁰⁹ Os quadros desta subseção incluem a parte visual do *Google Forms* e a tradução das respostas em romeno para português realizada pela autora.

Quadro 25: Questão 6 – Romênia

4 respostas



Fonte: Elaboração própria com base no **Google Forms**.

Na tabela abaixo, é apresentada uma equivalência entre os graus da progressão na carreira docente no Ensino Superior no Brasil e na Romênia.

Tabela 58: Progressão na carreira docente no Ensino Superior – Brasil e Romênia

Romênia	Brasil
<i>(Preparator)</i> – Função extinta	Professor Auxiliar
<i>Asistent Universitar</i>	Professor Assistente
<i>Lector Universitar</i>	Professor Adjunto
<i>Conferentiar Universitar</i>	Professor Associado
<i>Profesor Universitar</i>	Professor Titular

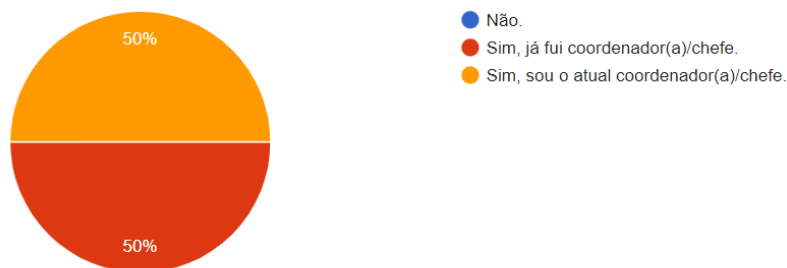
Fonte: Elaboração própria com base em <https://www.edu.ro/titluri-stiintifice> e http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11175-aspectos-conceituais-proposta-160712-pdf&category_slug=julho-2012-pdf&Itemid=30192 (2022).

Todos os respondentes são efetivos. Um respondente declarou ter sido substituto antes de ingressar como efetivo.

Quadro 26: Questão 9 – Romênia

Esteve ou está na coordenação/chefia do curso onde atua como docente?

4 respostas



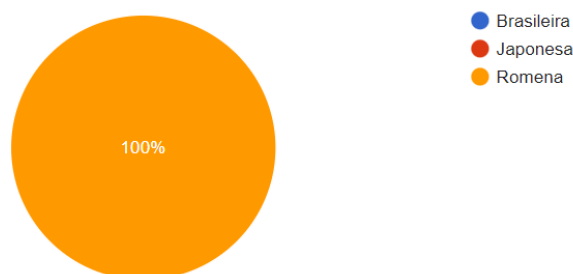
Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Todos os respondentes declararam ter tido experiência com a coordenação dos cursos, sendo dois atuais coordenadores e dois ex-coordenadores.

Quadro 27: Questão 3 – Romênia

Nacionalidade

4 respostas

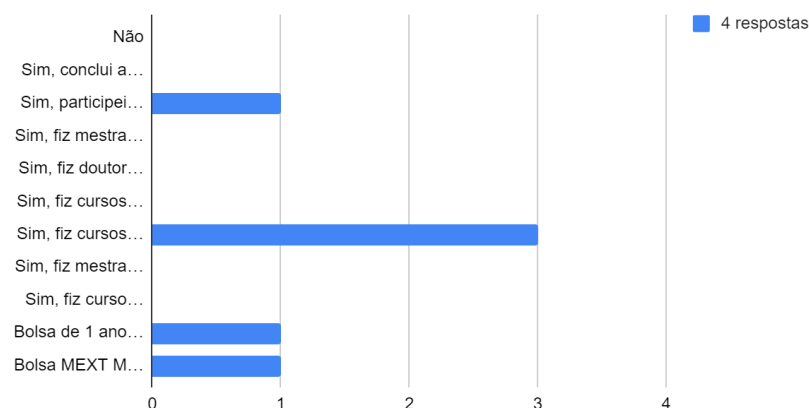


Fonte: Elaboração própria com base em *Google Forms* (2022).

Em se tratando de financiamento por parte de agências japonesas no processo formativo, um respondente declarou ter concluído o curso de um ano pelo MEXT, três concluíram cursos da Fundação Japão após a graduação e um participou do programa MEXT para pesquisadores (o mesmo programa que permite o ingresso no mestrado, porém, como o respondente não declarou ter concluído o mestrado, pressupõe-se que ingressou e permaneceu somente como pesquisador, por um tempo menor do que mestrado). O mesmo respondeu ter obtido financiamento por parte da Fundação Hakuho. Outro respondente declarou ter obtido uma bolsa de um ano para a Universidade de Kobe, provavelmente com a bolsa MEXT, o que torna MEXT e Fundação Japão as principais agências financiadoras para os docentes da Romênia.

Quadro 28: Questão 11 – Romênia

Você se beneficiou de financiamento por parte de agências japonesas durante seu processo formativo?



Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Diferentemente do Brasil, todos os respondentes declararam que a contribuição dessas agências foi muito importante. A gratidão manifestada pelos respondentes condizem com a realidade europeia, onde, sem o apoio imprescindível das agências japonesas, as possibilidades de obter contato com falantes nativos e aprender através de imersão são extremamente reduzidas.

Quadro 29: Questão 12 – Romênia

Como você avalia a contribuição destas agências para seu processo formativo?

4 respostas

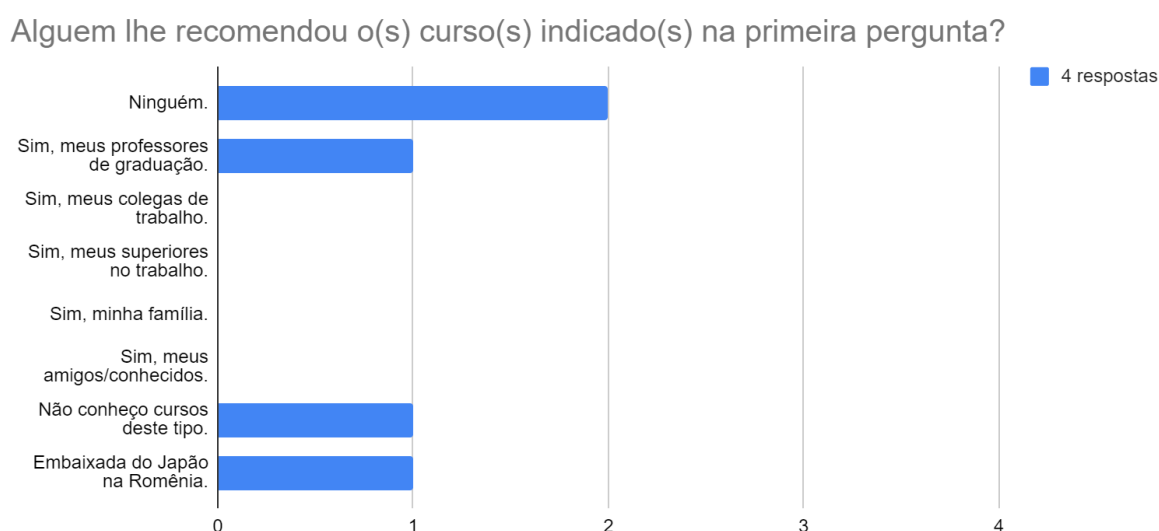


Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Quanto aos cursos de aprimoramento profissional, dois respondentes (50%) mencionaram o mesmo curso da Fundação Japão, de 9 meses, enquanto um mencionou também cursos da Fundação Japão sem especificar a duração. Todos os respondentes recomendam esses

cursos aos seus alunos, porém metade declarou não ter recebido recomendação de ninguém, o que mostra a mesma realidade encontrada no Brasil nas gerações anteriores de docentes, ou seja, a falta de conhecimento sobre os cursos e intercâmbios, ou a tendência de ocultar informações sobre eles. Em um caso, foi a Embaixada do Japão que realizou a recomendação, o que comprova o vínculo entre as entidades diplomáticas e as agências que apoiam a educação de língua japonesa.

Quadro 30: Questão 15 – Romênia

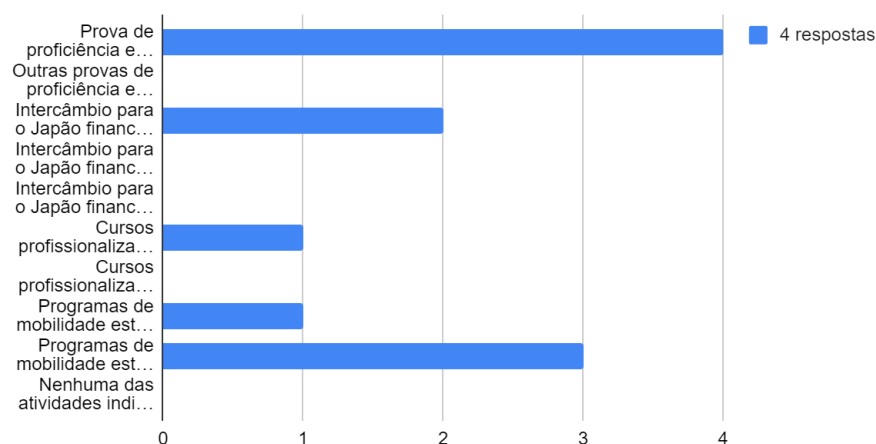


Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Quanto às atividades que os respondentes recomendam aos seus alunos, o exame de proficiência em língua japonesa JLPT foi indicado por todos, porém a segunda opção com mais escolhas foram os programas de mobilidade estudantil através de convênios entre universidades de vários países (aqui podendo ser consideradas as bolsas Erasmus), seguido pelo curso de um ano de MEXT. Tal escolha reflete a maior facilidade de obtenção de intercâmbio através desses programas do que por meio das bolsas oferecidas pelas agências japonesas.

Quadro 31: Questão 16 – Romênia

Quais das seguintes atividades você recomenda aos seus alunos?

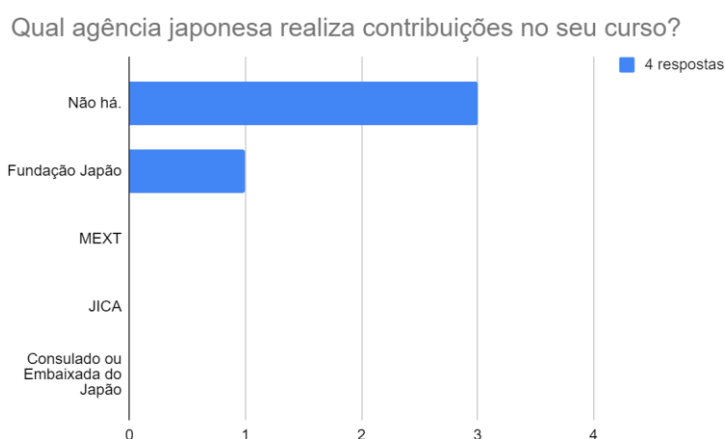


Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Já ao indicar quais atividades foram recomendadas a eles, JLPT e MEXT foram as principais opções, assim como no Brasil.

Dentre as contribuições das agências japonesas para os cursos onde os docentes atuam, a Fundação Japão foi a única indicada, por um dos 4 respondentes. Os outros indicaram que não há contribuição por parte de nenhuma agência.

Quadro 32: Questão 18 – Romênia

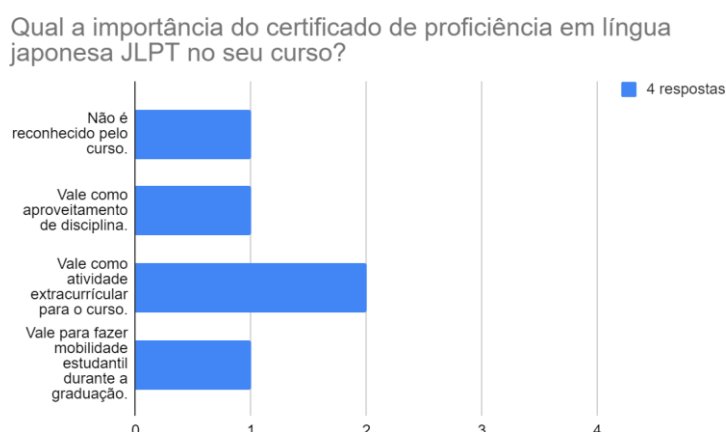


Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

O respondente (da Universidade de Bucareste) que marcou a Fundação Japão indicou que a contribuição se dá por meio de doações de materiais didáticos e envio de professores visitantes. Porém, todos os cursos reconhecem os cursos da Fundação Japão e do MEXT.

Em se tratando do reconhecimento dos certificados de proficiência em língua japonesa JLPT, 3 dos 4 respondentes (75%) indicam que JLPT pode ser aproveitado de alguma maneira dentro do curso, seja como atividade extracurricular, seja como disciplina.

Quadro 33: Questão 21 – Romênia



Fonte: Elaboração própria com base no *Google Forms* (2022).

Por outro lado, os outros certificados que não JLPT recebem menos aceitação pelos cursos, com 2 dos 4 respondentes (50%) indicando que não são reconhecidos pelo curso. Os cursos promovidos pelas agências japonesas também podem ser aproveitados, seja como atividades extracurriculares, seja como disciplina (75% das respostas).

Por último, quando se trata de sugestões para melhorar a formação de professores de língua japonesa, as respostas incluem a seguinte temática:

Tabela 59: Sugestões para melhorar a formação de professores de língua japonesa

Cursos de aperfeiçoamento	Mais programas de treinamento oferecidos aos professores
	Bolsas de estudo regulares no Japão, com duração entre um mês e 3 meses, pelo menos uma vez a cada 3 anos, que devem ser financiadas pelo estado japonês em uma fórmula governamental (por exemplo, <i>Japan Foundation</i> , universidades públicas, etc.)
Presença de docente nativo	Presença de um docente nativo

Fonte: Elaboração própria com base nas respostas do questionário (2022).

Foi notável a importância dada pelos docentes aos cursos de agências japonesas, com destaque para a Fundação Japão, e ao financiamento governamental japonês, considerados imprescindíveis em países como a Romênia, os quais possuem pouco financiamento destinado aos cursos de língua japonesa. Os dois respondentes que mencionaram os cursos de aperfeiçoamento pertencem à Universidade de Bucareste, que já possui um professor visitante da Fundação Japão, enquanto na Universidade Babes Bolyai foi observada a necessidade da presença de um docente falante nativo de língua japonesa, cuja presença poderia beneficiar tanto os alunos quanto os docentes, levando à atualização dos conhecimentos sobre a língua e cultura japonesa, nas atividades didáticas e na preparação de aulas, bem como por meio das conversas durante a convivência profissional.

3.2.3 Considerações sobre a Seção 3

Esta seção teve como objetivo analisar o perfil dos docentes que atuaram nos últimos cinco anos nos cursos de licenciatura públicas nacionais de língua japonesa do Brasil e da Romênia. A análise levou em consideração as fontes documentais e a pesquisa de campo.

A pesquisa documental contou com 49 currículos públicos, sendo 40 no Brasil (Currículo Lattes) e 9 na Romênia (CV público sem formato padrão ou no formato Europass). A análise documental incluiu a autora da presente pesquisa; a pesquisa de campo, por outro lado, não incluiu sua resposta. A análise levou em consideração os seguintes itens: nacionalidade; sexo; faixa etária; ascendência japonesa; proficiência linguística; experiência como substituto/experiência prévia de trabalho no Ensino Superior; titulação; especialidade; graduação no percurso formativo dos docentes; bolsas MEXT; bolsas e cursos da Fundação Japão; bolsas JICA.

Para a conclusão da análise, foi feita uma linha do tempo para cada docente, incluindo os itens: graduação, mestrado, doutorado, ingresso como substituto, ingresso como efetivo, bolsas da Fundação Japão com estadia no Japão (*in loco*), bolsas do MEXT, bolsas da JICA, cursos de formação regionais da Fundação Japão, exame JLPT, outros exames de proficiência em língua japonesa. Para a graduação, mestrado e doutorado foram especificadas também a especialidade e a universidade onde foram realizadas. Assim, foram realizadas 6 listas de linhas do tempo, uma para cada universidade analisada. Todas se encontram nos anexos do presente trabalho.

A pesquisa de campo utilizou como fonte de dados as 18 respostas do Brasil e 4 respostas da Romênia recebidas de uma parcela dos docentes cujos currículos foram analisados na parte documental. Com a pesquisa de campo, objetivou-se ampliar a compreensão sobre a atuação das agências japonesas com vínculo governamental sobre a formação docente e sobre a atuação docente nos cursos, incluindo informações que não constam nos documentos oficiais publicados pelos cursos (PPC, página oficial), tais como: o tipo de contribuição das agências acima mencionadas, o reconhecimento das atividades das mesmas pelas licenciaturas de japonês e a opinião dos docentes sobre a atuação das agências na formação docente. Também foi analisada a reprodução do campo científico de letras-japonês com foco na reprodução da influência das agências governamentais, observando a recomendação de cursos e exames entre várias gerações de formandos. Por último, foi solicitada a opinião do docente sobre melhorias na política de formação docente em cada país.

Pela análise documental, a partir dos currículos, foi compreendido o seguinte panorama. No Brasil, nos cursos de letras-japonês, atuam principalmente docentes efetivos, de sexo feminino, com idade entre 40-50 anos, enquanto na Romênia predominam docentes na faixa etária de 50-60 anos. Porém, encontram-se no Brasil docentes na faixa etária acima de 60 anos, o que não foi encontrado na Romênia.

Tanto no Brasil quanto na Romênia, a maioria dos docentes não é descendente japonês nem possui nacionalidade japonesa. A prevalência de docentes não descendentes, no Brasil, dá-se como consequência da ampliação da educação de língua japonesa para o público não descendente e do crescente interesse pelo público não descendente pela língua e cultura japonesa, mas também como consequência do distanciamento de uma parte da comunidade descendente da língua, cultura e atividades para preservá-las. Por outro lado, na Romênia, onde não há uma comunidade descendente e onde há pouco contato cultural e econômico com o Japão, a maneira mais economicamente viável foi a formação de docentes de nacionalidade romena que, com o investimento das agências japonesas com vínculo governamental, pudessem atender ao público local adequadamente.

A respeito da proficiência linguística, notou-se que os docentes de gerações mais novas, sem ascendência japonesa, em ambos os países têm maior probabilidade de indicar no seu currículo a realização de provas de proficiência em língua japonesa. A referência é a JLPT, e a tendência é indicar a prova quando o avaliado possui um nível linguístico avançado. Tal aspecto mostra que tanto os docentes quanto os possíveis leitores dos currículos sentem confiança em relação à prova e atribuem prestígio aos que conseguiram alcançar níveis linguísticos avançados, independentemente da ascendência. Poucos docentes com proficiência

linguística menor do que o nível avançado mencionaram o nível no currículo, e entre as habilidades, a leitura e escrita foram as que se mostraram mais difíceis. Isso é compreensivo no caso do japonês, que possui escrita complexa, com base ideográfica e um tempo de alfabetização muito maior do que as línguas que utilizam o alfabeto latino.

Acerca da experiência prévia de trabalho no Ensino Superior, no Brasil, a maioria já teve experiência de ter trabalhado como substituto, enquanto na Romênia os docentes iniciaram a carreira efetiva geralmente sem experiência prévia, logo após ingressar na pós-graduação, ministrando aulas durante todo o processo de mestrado e doutorado.

Notou-se na Romênia e no Brasil a tendência das gerações mais novas de estarem trabalhando com vínculos temporários, enquanto as gerações mais antigas já estão com vínculos permanentes. Quanto à formação docente, notou-se que as gerações mais antigas dos dois países ingressaram na docência no Ensino Superior somente com graduação (mais frequente na Romênia), mas concluíram, depois do ingresso, na grande maioria, mestrados e doutorados, para se adequar às necessidades do ambiente de trabalho no Ensino Superior.

A grande maioria dos docentes em ambos os países concluiu somente uma graduação, porém, entre os docentes de gerações mais antigas, encontram-se casos de múltiplas graduações, sugerindo uma nova profissionalização. Nos dois países, as especialidades prevalentes do nível mais alto de estudos concluídos são a Literatura e a Linguística, mas são aceitas áreas afins de Ciências Humanas também, especialmente História e Pedagogia. No caso de docentes com vínculo temporário, nota-se um distanciamento das áreas prediletas de especialidade dos efetivos em ambos os países.

Notou-se que, no Brasil, a maior probabilidade de permanecer na mesma área de pesquisa desde o mestrado até o doutorado encontra-se na área de Literatura, enquanto na Romênia na área de Linguística. Acredita-se que isso se deve a um estudo mais aprofundado da Teoria Literária durante a graduação no Brasil que na Romênia, fornecendo uma base mais sólida para pesquisas posteriores aos formados, além do maior número de docentes especializados na área, que podem orientar as novas gerações.

Observou-se que há recipientes de bolsas MEXT em ambos os países, predominando as bolsas de 1 ano durante a graduação, seguidas por bolsas de mestrado. O fato de prosseguir para o doutorado com a bolsa MEXT encontra-se somente em um docente brasileiro. Acredita-se que isso se deve à dificuldade de dar prosseguimento aos estudos, especialmente no caso das gerações mais antigas, que, na falta de informação e contato direto com o Japão, sentiam mais profundamente o impacto do choque cultural durante a estadia no Japão. Além disso, pode ser compreendido também que entre os que prosseguem para o doutorado no Japão, a maioria

consegue empregar-se no Japão ou em países com salários maiores para docentes, tais como Estados Unidos, Austrália ou países da Europa Ocidental, com a ajuda das relações de trabalho e vínculos pessoais construídos durante a longa estadia e estudo no Japão, e acabam não voltando para o país de origem.

A porcentagem de docentes que receberam bolsas MEXT na Romênia (60%) é maior que a do Brasil (27,5%), o que se deve, além da opção pessoal dos docentes, ao número de vagas ofertadas pelo MEXT para cada país. No Brasil, a demanda é muito maior que na Romênia. Já no caso das bolsas da Fundação Japão (com estadia no Japão), a porcentagem é semelhante, 47,5% no Brasil e 50% na Romênia. O recebimento desse tipo de bolsa depende mais da opção do candidato que do número de vagas oferecidas. Ele é maior que o caso das bolsas MEXT.

Em se tratando dos cursos da Fundação Japão, notou-se a preferência, no caso do Brasil, por cursos de média duração (até 6 meses) enquanto na Romênia há uma preferência para cursos de longa duração (1 ano), devido ao impacto positivo maior proporcionado por uma estadia mais longa em ambiente de imersão linguística para melhorar as habilidades linguísticas dos docentes.

Quanto aos cursos de curta duração fornecidos pela Fundação Japão em nível regional, foi observada uma presença considerável (porém, menor do que os cursos com estadia no Japão), nos currículos dos docentes do Brasil (30% dos docentes). Na Romênia, foi encontrada somente uma menção a um curso realizado na sede da Fundação Japão na Hungria, por um docente (10%). A diferença pode ser explicada considerando os seguintes fatores: falta de atualização nos currículos, caso existam cursos realizados nos últimos cinco anos, e especialmente cursos *online*; falta de relevância desse tipo de cursos para os docentes romenos em comparação com cursos realizados no Japão; uma atividade mais intensa na área de formação de professores da Fundação Japão no Brasil (enquanto na Europa, e especialmente na região leste-europeia, o foco é na promoção de eventos para divulgação da cultura japonesa); falta de possibilidades financeiras por parte dos docentes romenos para participar de cursos fornecidos localmente. A falta de recursos financeiros para os docentes romenos foi assinalada também em uma das respostas ao questionário, o que confirma a validade do fator dentro da análise proposta²¹⁰.

²¹⁰ A falta de recursos para educação é um assunto recorrente tanto no Brasil quanto na Romênia, porém, o problema é mais agudo no segundo país. Entre 2005 e 2017, o orçamento nacional para educação oscilava entre 0,54% e 1,44% do PIB, havendo um crescimento a partir de 2018, para acima de 2% do PIB, mas não chegando a 3%; no Brasil, a média é de 6%, um percentual orçamentário nunca alcançado na Romênia.

A menção do MEXT e da Fundação Japão como agências financiadoras no currículo no Brasil e na Romênia indica o prestígio que tais agências possuem em ambos os países. Assim como era esperado, não há menções de bolsas JICA na Romênia, devido ao fato de elas serem destinadas principalmente aos descendentes japoneses.

Além das bolsas e cursos da Fundação Japão, MEXT e JICA, encontram-se no Brasil menções sobre cursos realizados no Japão com financiamento providenciado por governos de províncias japonesas, que não foram incluídos no escopo deste trabalho, por não serem financiados diretamente pelo governo central japonês. Por outro lado, encontram-se na Romênia menções de cursos para o Japão financiados por outras agências japonesas, sem vínculo governamental oficial, ou de natureza privada, que se tornam um meio a mais de aprofundar os estudos e aumentar o contato com o Japão para docentes que vivem em um ambiente com menos contatos com a língua e cultura japonesa do que o Brasil. A aceitação das propostas dessas agências por parte dos cursos romenos se deve também ao baixo nível de financiamento recebido pelos cursos de língua japonesa romenos por parte do governo do país, aumentando a necessidade de busca de financiamento externo à universidade para o aperfeiçoamento docente e para melhorar as condições de estudo dos alunos (através de doações de materiais didáticos e livros para a biblioteca e dotação de laboratórios de línguas estrangeiras). Esses cursos também não fazem parte do escopo de análise do presente trabalho.

A pesquisa de campo forneceu dados importantes sobre a formação docente (em um caso, foi a fonte adicional de informação para identificar um curso realizado com financiamento do MEXT). Indicou a contribuição de agências japonesas com os cursos e o modo como a contribuição é reconhecida pelos cursos. Além disso, ofereceu a possibilidade dos docentes manifestarem sua opinião sobre a importância da contribuição das agências japonesas na sua formação e darem suas sugestões sobre como melhorar a política de formação de professores de língua japonesa no âmbito universitário.

Houve resposta de participantes de todas as universidades que constituem o *locus* da pesquisa, e houve respostas de coordenadores de curso ou ex-coordenadores, que possuem conhecimento mais aprofundado sobre as relações do curso com agências japonesas.

Em uma parte dos aspectos considerados, o perfil dos respondentes refletiu os achados da análise documental. Assim, a maioria dos respondentes brasileiros e todos os respondentes

(Fonte: https://www.edu.ro/sites/default/files/20.06.2022_comunicat_presa_Cheltuieli_educatie%202005-2022.pdf; <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-para-a-educacao#:~:text=O%20primeiro%20repasse%2C%20de%20R,que%20o%20pa%C3%ADs%20podia%20fazer;https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim>) .

romenos não possui ascendência japonesa. Em se tratando da faixa etária, predominaram os respondentes com idade entre 40 e 50 anos no Brasil, o que corresponde à faixa etária da maioria dos docentes, conforme a pesquisa documental, enquanto a maioria dos respondentes pertence à faixa etária entre 50 e 60 anos na Romênia, o que reflete os achados da pesquisa documental.

Por outro lado, o perfil dos respondentes do questionário não refletiu, em certos aspectos, os achados da análise documental dos currículos. Assim, houve mais respondentes de sexo masculino do que de sexo feminino nos questionários, o que contradiz a realidade da predominância da presença feminina no corpo docente. Além disso, foi encontrada a presença de um docente de nacionalidade italiana nos questionários, o que não consta entre os currículos analisados. Houve desentendimento sobre o significado da titulação na Romênia, pois alguns participantes indicaram o nível na hierarquia da carreira acadêmica em lugar do nível mais alto de estudos concluído, o que demandou a procura de fontes adicionais para conferir informações. Assim, reconhece-se que houve possíveis relativizações na metodologia utilizada, que precisa ser revista em pesquisas posteriores.

Notou-se que tanto no Brasil quanto na Romênia a maioria dos respondentes se beneficiou de cursos e bolsas fornecidos por agências japonesas (na Romênia, todos os respondentes indicaram que se beneficiaram dos cursos). Observou-se que os docentes de ambos os países percebem como importante ou muito importante a contribuição das agências japonesas na sua formação.

Em se tratando da reprodução da relação com as agências japonesas dentro dos cursos, com a intermediação dos docentes, por meio de recomendação de cursos e exames de proficiência para os alunos, notou-se que em ambos os países existe esse tipo de reprodução, mais intensa entre as gerações atuais de docentes e menos intensa entre gerações passadas de docentes e as gerações atuais, seja devido ao número mais reduzido de possibilidades de intercâmbio e cursos, seja por falta de conhecimento sobre as mesmas. No Brasil, o que foi surpreendente foi a recomendação de cursos com estadia no Japão financiados pelo próprio aluno, considerando o perfil econômico relativamente baixo dos alunos que optam por licenciaturas em letras, incluindo aqui as licenciaturas em japonês. Já na Romênia, o que surpreendeu foi a recomendação de programas de mobilidade externa entre universidades de países diferentes, na área dos estudos japoneses ou áreas afins, que possui um impacto menor sobre as habilidades linguísticas dos alunos do que um programa de mobilidade para o Japão, porém não deixam de ser uma experiência nova e enriquecedora para os alunos, que trazem novas perspectivas sobre os estudos japoneses dos países onde realizam os intercâmbios.

Em ambos os países, a principal contribuição das agências japonesas com vínculo governamental foi a doação de materiais didáticos. Outro elemento em comum, mencionado, na Romênia e no Brasil, foi o envio de professores visitantes. O que diferiu foi o fato que no Brasil há uma contribuição maior e mais diversificada das agências japonesas sobre os cursos, sendo indicados também doações de objetos e produtos, envios de especialistas para palestras, divulgação dos eventos do curso, cursos de aperfeiçoamento de docentes na sede da agência, programas de intercâmbio para alunos e visitas de representantes nos eventos dos cursos. A análise documental (de documentos sobre os cursos) revelou, na Romênia, também, doações de objetos e produtos para pelo menos uma das universidades analisadas (UNIBUC), e o envio de especialistas para palestras (conforme consta no currículo de uma das docentes da UNIBUC). A autora também foi testemunha de visitas de representantes da Embaixada do Japão na Romênia e palestras sobre intercâmbio pelo MEXT realizadas para os alunos, o que indica, nas respostas recebidas, uma falta de relevância dessas atividades para serem mencionadas, provavelmente devido ao acontecimento esporádico delas. No Brasil, as bolsas de intercâmbio fornecidas por agências japonesas aos alunos foram consideradas como contribuição para o curso, enquanto na Romênia não foram mencionadas, sendo consideradas conquistas pessoais dos alunos e não conquistas coletivas do curso.

Notou-se que em ambos os países o JLPT é reconhecido e pode ser utilizado para realização de intercâmbio ou aproveitado como atividade extracurricular para o curso. Em se tratando do reconhecimento de cursos fornecidos pelas agências japonesas, notou-se nos dois países o reconhecimento dos cursos realizados pela Fundação Japão e MEXT, com aproveitamento como atividades extracurriculares ou, em certos casos, com aproveitamento de créditos e notas diretamente no currículo do aluno. Porém, o fato de haver respondentes nos dois países que indicaram que esses cursos não são reconhecidos e não podem ser aproveitados, levanta a questão sobre a necessidade de haver mais flexibilidade e aceitá-los, especialmente quando se trata de programas de longa duração, que atrasam a formatura dos alunos.

Considerações finais

O presente trabalho abordou uma área pouco analisada tanto entre os estudos educacionais quanto entre os estudos japoneses: o ensino superior de língua japonesa em IES públicas, com foco na atuação de agências japonesas com vínculos governamentais. Tentou-se preencher um vácuo no conhecimento envolvendo o ensino de língua japonesa, que conheceu, nas últimas quatro décadas, mais desenvolvimento que outros idiomas, entre os quais os idiomas indígenas brasileiros. Os últimos não conseguiram alcançar o mesmo prestígio, apesar da distância geográfica e das diferenças culturais. Seguiu-se o caminho da pesquisa de cunho sociológico, ancorada na abordagem dialética, na tentativa de compreender melhor quem são os agentes em nível superior que promovem a educação de língua japonesa, que conseguiram o apoio do Estado, atuando na educação pública de gerenciamento nacional/federal, e como eles realizam a ponte entre os governos de dois países (Brasil/Japão ou Romênia/Japão) ao receberem, dentro do contexto educacional local, a influência das agências japonesas com vínculos governamentais.

A pesquisa utilizou três vetores: o vetor contexto socio-histórico, o vetor instituição e o vetor indivíduo e realizou uma comparação entre dois países, Brasil e Romênia, com os quais a autora possui contato de longa duração e experiência de estudo e de trabalho. Analisou-se, comparativamente, a política envolvendo a formação dos docentes das 4 (quatro) licenciaturas públicas de letras-japonês de gerenciamento federais (Brasil) e 2 (duas) de gerenciamento nacional (Romênia), bem como a política envolvendo a criação e atividades dos cursos onde esses docentes atuam ou atuaram, apresentando a influência das agências japonesas com vínculo governamental. Os cursos constituindo o *locus* da pesquisa foram: UFRJ (1979); UnB (1997); UFPR (2009); UFAM (2011) no Brasil e UNIBUC (1975) e UBB (2009) na Romênia. Por agências japonesas com vínculo governamental foi compreendido as organizações criadas e controladas pelo governo japonês, como parte de ministérios do governo, que possuem papel direto ou indireto no desenvolvimento da educação de língua japonesa fora do Japão, ou seja, MEXT e MOFA, representado por Fundação Japão e JICA. A presente pesquisa objetivou apresentar os mecanismos de atuação dessas agências, seja sobre o processo formativo dos docentes, seja sobre as atividades do curso onde eles atuam, sem almejar verificar o intuito dessa atuação, que já havia sido abordado em outras pesquisas, especialmente do ponto de vista do *soft power*, ou poder diplomático brando. Também tentou-se verificar se a atuação dessas agências possui um caráter universal, independente do país onde ela é realizada. Partiu-se da

hipótese que sim, pois os cursos de licenciatura em língua japonesa, tanto do Brasil quanto da Romênia, recebem uma forte influência por parte do governo japonês, seja na criação e manutenção, seja por meio da atuação dos docentes, que receberam durante sua formação a influência delas e a reproduzem com os alunos.

O estudo foi realizado com fontes documentais (documentos sobre os cursos e os currículos dos docentes) e com pesquisa de campo, por meio de questionário. A análise foi realizada em três etapas, que geraram as três seções do presente relatório.

Na Seção 1, foi realizada uma breve apresentação da história do ensino da língua japonesa no mundo, com foco na Europa e no continente americano. Foi notado que a área dos estudos japoneses, relativamente recente entre os estudos de línguas estrangeiras, em comparação com latim e grego, por exemplo, permaneceu por séculos uma área de conhecimento restrito a poucos estudiosos, pertencendo a uma elite que conseguiria se dedicar aos estudos laboriosos por muitos anos até alcançar o êxito, em um ambiente onde predominava a falta de materiais didáticos e havia pouco contato com os falantes nativos. Historicamente, o ensino de língua japonesa para os ocidentais iniciou no século XVI, quando os europeus, começando com os portugueses, entraram em contato com o Japão; obteve um desenvolvimento rápido durante o primeiro século de contatos, promovido por necessidades de disseminação da religião cristã.

Porém, como consequência do fechamento político e diplomático do Japão a partir do século XVII, o ensino de japonês sofreu uma estagnação, sendo retomado no século XIX, promovido por um aumento dos contatos com o Japão, e a disseminação de produtos artísticos japoneses, importados na Europa. A apreciação ocidental pela estética, mas também pela tecnologia japonesa, conhecida como japonismo, manifestou-se em ondas, que levaram também a ascender o interesse pelo idioma japonês. Arnaud (2009) cita três ondas de japonismo, uma no século XIX e início do século XX, outra na década de 1960 e a terceira a partir da década de 1980, continuando até hoje. As ondas do japonismo levaram ao desenvolvimento da educação de língua japonesa em nível universitário na Europa e, em medida menor, no continente americano, que foi menos influenciado pela corrente do japonismo.

Não obstante, o ensino de língua japonesa fora do Japão não foi desenvolvido somente a partir do interesse estrangeiro pelo Japão, havendo etapas na história quando esse foi imposto pelo Japão a outros povos, durante seu projeto imperialista que culminou na Segunda Guerra Mundial. Assim, no final do século XIX e início do século XX, quando o Japão, modernizado e militarizado começa sua expansão imperialista, inicia a influência de agências japonesas com

vínculo governamental no desenvolvimento da educação de língua japonesa fora do Japão, apoiando o projeto colonizador que o governo japonês possuía no momento.

A atuação se deu em dois planos: um de implementação forçada da língua japonesa em países e territórios conquistados, como China e Coreia; e outro, de apoio para manutenção da educação de língua japonesa em territórios onde existiam comunidades de imigrantes japoneses, assim como foi o caso de Hawaii, Peru e Brasil. A derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial levou a uma estagnação no desenvolvimento da educação de língua japonesa em nível mundial e à perda temporária de apoio por parte das agências governamentais japonesas, até que o Japão reorganizou sua economia e as relações com os outros países no pós-guerra, promovendo uma imagem pacífica e altruísta em lugar da imagem violenta e colonialista do período da Guerra.

Assim, sob influência do desenvolvimento econômico e tecnológico mostrado nos anos 1960, inicia a segunda onda do japonismo no mundo e reacende-se o interesse pela língua japonesa também. Em sequência, novos cursos de língua japonesa em nível superior são criados, e as agências governamentais japonesas reestruturadas para apoiar o projeto governamental do momento começam a investir novamente na educação de língua japonesa.

A formação de docentes ganha uma importância especial, colocando-se ênfase na formação de docentes locais para criação de pontes entre o Japão e a comunidade local onde a educação de língua japonesa foi implementada. Assim, cursos de aprofundamento linguístico e de aperfeiçoamento profissional de docentes são criados, com estudos desenvolvidos em ambiente de imersão linguística no Japão, tendo como condição aos participantes seu vínculo com uma organização de ensino de língua japonesa e sua atuação na área depois da conclusão do curso. Agências como MEXT, Fundação Japão e JICA atuam em prol do desenvolvimento da educação de língua japonesa e na promoção da língua e cultura no mundo inteiro, porém sem o intuito colonialista manifestado durante a Segunda Guerra, mas com o objetivo de mostrar o Japão como um país pacífico, “parte integrante do reino universal da democracia liberal” (BUKH, 2014, p. 470-471).

Entre os problemas enfrentados pela educação de língua japonesa em nível internacional, e observados também no Brasil e na Romênia, estão a falta de profissionais de ensino e a preparação insuficiente dos docentes, especialmente na metodologia de ensino de línguas estrangeiras e na metodologia de pesquisa. No Brasil, foi observada a existência de dois sistemas de educação de língua japonesa: um criado dentro e para a comunidade descendente, o mais antigo, voltado para o Ensino Fundamental e para a preservação da língua de herança; e outro, mais recente, voltado para o Ensino Superior e para aprofundar o conhecimento sobre

o Japão do público adulto, independentemente da ascendência. Na Romênia, devido à falta de fenômeno migratório japonês, foi identificado somente um sistema de educação, iniciado com o nível superior e ganhando posteriormente espaço nos níveis Fundamental e Médio.

No Brasil, o surgimento da educação de língua japonesa se deu com o apoio governamental tanto por parte do governo brasileiro, quanto por parte do governo japonês, podendo ser qualificado como apoio completamente *top-down* (de cima para baixo, do governo para os cidadãos). Foi o governo brasileiro que aprovou a imigração japonesa no Brasil, aceitando também a educação de língua japonesa dos descendentes, e que, após um período de proibição motivado pelo clima hostil aos imigrantes japoneses e alemães durante e logo após a Segunda Guerra, apoiou novamente a educação, permitindo o surgimento de cursos de língua japonesa no Ensino Superior público e a formação de professores de língua japonesa em cursos de licenciatura de gerenciamento estadual e federal. Por sua parte, o governo japonês apoiou financeiramente e com docentes a educação de língua japonesa no Brasil, principalmente o sistema de ensino desenvolvido pelas comunidades descendentes, tanto no pré-Guerra quanto no pós-guerra, e contribuiu para o desenvolvimento no Ensino Superior por meio dos cursos de formação docente, bolsas, doações de materiais didáticos e financeiras.

Na Romênia, o surgimento da educação de língua japonesa se deu através de iniciativas particulares de indivíduos com interesse e conhecimento sobre o Japão, pertencendo à elite intelectual e diplomática, dentro de um contexto cosmopolita e aberto à aprendizagem de línguas estrangeiras. Desse modo, obtiveram posteriormente o apoio tanto do governo romeno quanto do japonês, podendo tal ser qualificado como iniciativa *bottom-up*, ou *grassroot* (de baixo para cima, do cidadão para o governo).

Em se tratando da atuação das agências japonesas com vínculo governamental nos dois países, notou-se a sua presença tanto no Brasil quanto na Romênia. Enquanto MEXT e Fundação Japão possuem mecanismos de atuação semelhantes, atuando principalmente sobre o Ensino Superior, observou-se que a atuação da JICA apresenta diferenças entre os dois países. No Brasil, JICA apoia exclusivamente o sistema de educação da comunidade Nikkei. Sua influência no Ensino Superior é notada somente devido à existência de cursos da agência nos currículos de uma parte dos docentes. Já na Romênia, a mesma agência apoiou, com o envio de voluntários, principalmente a educação em nível fundamental e médio, mas também a educação em nível superior²¹¹, porém sem atuação na formação docente continuada, assim como no Brasil.

²¹¹ Em cursos opcionais como os da Universidade de Transportes e Construções de Bucareste (UTCB).

A Seção 2 apresentou o contexto histórico, político e sociocultural que contribuiu na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico dos 6 cursos acima mencionados e descreveu o ambiente institucional dos mesmos, apresentando o histórico, o currículo com foco nos materiais didáticos utilizados no ensino de língua japonesa, as relações dos cursos com universidades japonesas como contribuição para internacionalização universitária, salientando o papel das agências japonesas com vínculo governamental na criação e nas atividades do curso.

Notou-se que no Brasil, todas as regiões (Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraná, Amazonas) acolheram imigrantes japoneses, porém a maioria das regiões não possui uma população imigrante expressiva. A necessidade do desenvolvimento da educação de língua japonesa foi causada por outros fatores, tais como a região ser ou ter sido capital, no caso de Brasília e Rio de Janeiro, ou a região possuir grandes centros industriais com presença de empresas com capital japonês, como no caso de Rio de Janeiro e Amazonas. Na Romênia, o desenvolvimento econômico regional, especialmente de cunho industrial, favoreceu, assim como no Brasil, os contatos com o Japão, tanto no caso de Cluj quanto em Bucareste. O fato de Bucareste ser capital do país foi, assim como no caso de Brasília, um catalisador para o desenvolvimento local do ensino de língua japonesa.

Entre as regiões brasileiras pesquisadas, o Amazonas foi a única região onde a presença imigrante influenciou fortemente a implementação da língua japonesa no âmbito do ensino superior, enquanto que no Rio de Janeiro e no Distrito Federal, foi o Consulado ou a Embaixada do Japão, junto à Fundação Japão, que tomou a iniciativa de implantar os cursos. Assim, as iniciativas receberam apoio da comunidade descendente local. Já no caso do Paraná, foi o desenvolvimento da educação de língua japonesa no ensino público pré-universitário que gerou a necessidade de mão de obra com formação específica no ensino de língua japonesa e a abertura de uma licenciatura em nível local. Por outro lado, na Romênia, tanto em Bucareste quanto em Cluj, notou-se a importância da iniciativa pessoal de docentes e conhecedores da língua japonesa e o interesse do público local pelo idioma, dentro de um contexto cosmopolita e aberto ao ensino de línguas estrangeiras em geral, que favoreceu a implantação dos cursos de nível superior.

Em se tratando da caracterização dos 6 cursos analisados, notou-se que, no caso do Brasil, três são especializadas somente na língua japonesa, somente uma sendo com dupla especialidade (português-japonês, na UFRJ), enquanto que na Romênia ambos os cursos são com dupla especialidade, seja com a língua materna, seja com outra língua estrangeira, no sistema major e minor. A duração dos cursos é entre 6 e 10 semestres, tendo uma duração

menor na Romênia devido à implementação do sistema Bolonha, que impõe a duração de 3 anos para a graduação. Com a exceção da UFRJ, onde não foram identificados convênios, todas as outras universidades possuem convênios com universidades japonesas, contribuindo para a internacionalização universitária. No caso das universidades romenas, existe também a possibilidade de mobilidade estudantil com bolsas Erasmus+, financiadas parcialmente pela União Europeia e pelo governo japonês. O corpo docente das universidades é composto na maioria por docentes de sexo feminino e sem descendência japonesa. O número de docentes por curso varia entre 3 e 9 efetivos, além de 2 ou 3 docentes com vínculo temporário. A exceção é constituída pela UFRJ, funcionando atualmente com 1 docente efetivo e 3 substitutos.

Notou-se que todos os cursos fazem parte da rede *Sakura Network*, da Fundação Japão, gozando dos privilégios fornecidos pela agência japonesa, tais como financiamentos para compra de materiais didáticos e facilidades na obtenção de bolsas de aperfeiçoamento docente. Em uma universidade romena (UNIBUC) e em uma universidade brasileira (UFRJ), foram encontrados dados referentes à presença de docentes visitantes enviados pela Fundação Japão, porém, enquanto na Romênia o envio continua, no Brasil ele foi interrompido.

Analizando os PPCs e os currículos das universidades, na parte que trata sobre os materiais didáticos utilizados na graduação e nos cursos de extensão, notou-se o uso preponderante de materiais didáticos elaborados diretamente ou com apoio de agências japonesas com vínculo governamental, tais como *Nihongo Shoho*, *Kana Nyumon*, *Minna no Nihongo* e *Marugoto*, comprovando a influência dessas agências tanto no Brasil quanto na Romênia.

A Seção 3 apresentou a trajetória de formação dos docentes e a influência recebida pelas agências japonesas com vínculo governamental, mas também mostrou a posição dos mesmos em relação a tal influência, o nível de reprodução dentro do campo científico e as sugestões que os docentes tiveram para melhorar a política de formação de professores na área dos estudos japoneses do seu país.

A pesquisa documental contou com 49 currículos públicos, sendo 40 no Brasil e 9 na Romênia. A análise levou em consideração os seguintes itens: nacionalidade; sexo; faixa etária; ascendência japonesa; proficiência linguística; experiência como substituto/experiência prévia de trabalho no Ensino Superior; titulação; especialidade; graduação no percurso formativo dos docentes; bolsas MEXT; bolsas e cursos da Fundação Japão; bolsas JICA.

A análise incluiu a elaboração da linha do tempo de cada docente, incluindo os itens: graduação, mestrado, doutorado, ingresso como substituto, ingresso como efetivo, bolsas da Fundação Japão com estadia no Japão (*in loco*), bolsas do MEXT, bolsas da JICA, cursos de

formação regionais da Fundação Japão, exame JLPT, outros exames de proficiência em língua japonesa. Para a graduação, mestrado e doutorado, foram especificadas também a especialidade e a universidade onde foram realizadas. A pesquisa de campo utilizou como fonte de dados 22 respostas (18 do Brasil e 4 da Romênia) recebidas de uma parte dos docentes cujos currículos foram analisados na parte documental.

Notou-se, tanto no Brasil quanto na Romênia, a prevalência de docentes não descendentes, de sexo feminino, com idade mais avançada no caso dos docentes efetivos e pertencentes a gerações mais novas no caso dos docentes com vínculos temporários. Em ambos os países, foram encontrados docentes de nacionalidade japonesa, sem vínculos com agências japonesas, porém representam a minoria. Em ambos os países, os docentes de gerações mais novas, sem ascendência japonesa, têm maior probabilidade de indicar no seu currículo a realização de provas de proficiência em língua japonesa. A referência é a JLPT, o que indica a confiança em relação a essa prova e o prestígio atribuído aos que conseguiram alcançar níveis linguísticos avançados, independentemente da ascendência.

No Brasil, a maioria já teve experiência de ter trabalhado como substituto, enquanto na Romênia os docentes iniciaram a carreira efetiva geralmente sem experiência prévia, logo após ingressar na pós-graduação, ministrando aulas durante todo o processo de mestrado e doutorado.

Em se tratando da formação docente, notou-se que as gerações mais antigas, tanto no Brasil quanto na Romênia, ingressaram na docência no Ensino Superior somente com graduação (mais frequente na Romênia), mas concluíram, depois do ingresso, na grande maioria, mestrados e doutorados, para se adequar às necessidades do ambiente de trabalho no Ensino Superior.

A grande maioria dos docentes em ambos os países concluiu somente uma graduação, porém, entre os docentes de gerações mais antigas, encontram-se casos de múltiplas graduações, sugerindo uma nova profissionalização. Em ambos os países, as especialidades prevalentes do nível mais alto de estudos concluídos são a literatura e a linguística.

Observou-se que nos dois países há recipientes de bolsas MEXT, predominando as bolsas de 1 ano durante a graduação, seguidas por bolsas de mestrado. A porcentagem de docentes que receberam bolsas MEXT na Romênia (60%) é maior do que no Brasil (27,5%), o que se deve, além da opção pessoal dos docentes, ao número de vagas ofertadas pelo MEXT para cada país. No Brasil, a demanda é muito maior do que na Romênia. Já no caso das bolsas da Fundação Japão (com estadia no Japão), a porcentagem é semelhante, 47,5% no Brasil e

50% na Romênia. O recebimento desse tipo de bolsa depende mais da opção do candidato do que do número de vagas oferecidas, que é maior do que no caso das bolsas MEXT.

Em se tratando dos cursos da Fundação Japão, notou-se a preferência, no caso do Brasil, por cursos de média duração (até 6 meses) enquanto na Romênia há uma preferência para cursos de longa duração (1 ano), devido ao impacto positivo maior proporcionado por uma estadia mais longa em ambiente de imersão linguística para melhorar as habilidades linguísticas dos docentes.

A menção do MEXT e da Fundação Japão como agências financiadoras no currículo, tanto no Brasil quanto na Romênia, indica o prestígio que essas agências possuem em ambos os países. Assim como era esperado, não há menções de bolsas JICA na Romênia, devido ao fato de essas serem destinadas principalmente aos descendentes japoneses.

Por meio da pesquisa de campo, notou-se que no Brasil e na Romênia a maioria dos respondentes se beneficiou de cursos e bolsas fornecidos por agências japonesas (na Romênia todos os respondentes indicaram que se beneficiaram desses cursos). Também observou-se que os docentes de ambos os países percebem como importante ou muito importante a contribuição das agências japonesas na sua formação.

Em se tratando da reprodução da relação com as agências japonesas dentro dos cursos, com a intermediação dos docentes, por meio de recomendação de cursos e exames de proficiência para os alunos, notou-se que em ambos os países existe esse tipo de reprodução, mais intensa entre as gerações atuais de docentes e seus alunos e menos intensa entre gerações passadas de docentes e as gerações atuais, seja devido ao número mais reduzido de possibilidades de intercâmbio e cursos, seja por falta de conhecimento sobre as mesmas, seja, ainda, devido a uma tendência de não revelar às gerações mais novas o trajeto formativo realizado pelos mentores de gerações mais antigas.

No Brasil, o que foi surpreendente foi a recomendação de cursos com estadia no Japão financiados pelo próprio aluno, considerando o perfil econômico relativamente baixo dos alunos que optam por licenciaturas em letras, incluindo aqui as licenciaturas em japonês. Já na Romênia, o que surpreendeu foi a recomendação de programas de mobilidade externa entre universidades de países diferentes (tais como as bolsas Erasmus), na área dos estudos japoneses ou áreas afins, que possuem um impacto menor sobre as habilidades linguísticas dos alunos do que um programa de mobilidade para o Japão, porém não deixam de ser uma experiência nova e enriquecedora para os alunos, que trazem novas perspectivas sobre os estudos japoneses dos países onde realizam os intercâmbios.

Nos dois países, a principal contribuição das agências japonesas com vínculo governamental foi a doação de materiais didáticos. Outro elemento em comum mencionado foi o envio de professores visitantes. O que os difere é o fato de que no Brasil há uma contribuição maior e mais diversificada das agências japonesas sobre os cursos, sendo indicados também doações de objetos e produtos, envios de especialistas para palestras, divulgação dos eventos do curso, cursos de aperfeiçoamento de docentes na sede da agência, programas de intercâmbio para alunos e visitas de representantes nos eventos dos cursos.

Notou-se que em ambos os países o JLPT é reconhecido e pode ser utilizado para realização de intercâmbio ou aproveitado como atividade extracurricular para o curso. Em se tratando do reconhecimento de cursos fornecidos pelas agências japonesas, em ambos os países notou-se o reconhecimento dos cursos realizados pela Fundação Japão e MEXT, com aproveitamento como atividades extracurriculares ou, em certos casos, com aproveitamento de créditos e notas diretamente no currículo do aluno. Porém, o fato de haver em ambos os países respondentes que indicaram que esses cursos não são reconhecidos e não podem ser aproveitados levanta a questão sobre a necessidade de haver mais flexibilidade e aceitar tais cursos, especialmente quando se trata de programas de longa duração, que atrasam a formatura dos alunos.

Para a realização da presente pesquisa como estudo comparado, foi feito um recorte no *locus*, eliminando as IES com cursos de língua japonesa de gerenciamento estadual e as IES privadas, o que impediu de obter um panorama completo do perfil docente no Ensino Superior de língua japonesa e de ver por completo a atuação das agências japonesas com vínculo governamental sobre o campo científico dos estudos japoneses em ambos os países.

As condições impostas pela pandemia de Covid-19 impediu a realização de viagens internacionais, e o contato direto com os docentes resultou em lacunas na coleta de dados, que poderiam ser mais ricos com a realização de entrevistas e com visitas aos acervos documentais de cada instituição.

O uso de currículos públicos e de questionário como fonte de dados, ambos elaborados através da autodeclaração dos respectivos autores, coloca em questionamento a veracidade de uma parte dos dados, porém, sua natureza pública confere também confiabilidade, e a existência de pesquisas prévias com esse tipo de dados forneceu confiança para a autora proceder também neste rumo.

Sendo uma das poucas pesquisas de cunho sociológico na área de Ensino Superior de língua japonesa, no Brasil e na Romênia, tratando sobre os docentes que atuam na área, reconhecem-se suas limitações, tanto de cunho metodológico quanto relacionadas aos dados

utilizados, mas espera-se que pesquisas futuras possam completar o panorama apresentado neste relatório sobre a política de formação de professores na área de letras-japonês em universidades públicas federais/nacionais no contexto da internacionalização universitária, seja como pesquisas comparadas, seja como pesquisas tendo em vista um único país.

REFERÊNCIAS

AKAMINE, Ayako. Formas de ensino em uma sala de aula. MORALES, L. M. (Org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil**: um convite à reflexão sobre a prática de ensino. São Paulo: Fundação Japão, 2011, p. 119-136.

AKIMOTO, Mitsutoshi. Tradução do discurso do Ilmo. Sr. Mitsutoshi Akimoto, Vice Presidente do Campo. **Comemoração de 20 anos da fundação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília**. Brasília: Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília, 2012.

AKIYAMA, Midori. Nihongo Kyouiku Jissen Houkoku (Paraguai) – Amanbai Nihongo Gakkou. Nanbei no Nihongo Kyouiku Jissen Houkoku. **Anais do Simpósio Sobre o Ensino de língua Japonesa na America do Sul 2017**. São Paulo: Assessoria Cultural do Consulado Geral do Japão em São Paulo e Fundação Japão, 2017, p. 95-103.

AMAZONAS é o terceiro principal destino de viajantes japoneses. **Portal de notícias do Governo do Estado do Amazonas**, novembro de 2011. Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2011/11/amazonas-e-o-terceiro-principal-destino-de-visitantes-japoneses/>. Acesso em: 21 nov. 2021.

AMMA, Rafael. O nissei e o idioma japonês: visão do pai de um aluno. In: **O Nikkei e sua americanidade**: temas apresentados na III Convenção Panamericana Nikkei. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1986, p. 139-144.

AOTS. **Shin Nihongo no Kiso**. Tóquio: 3A Network, 1989.

ARNAUD, Régis. “Soft Power” is the Opium of Japan. **Japan Spotlight**, no. 167, sept/out. 2009, p. 24-25. Disponível em: https://www.jef.or.jp/journal/pdf/167th_cover07.pdf. Acesso em: 05 out. 2021.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA NIPO-BRASILEIRA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. **Apresentação da Associação**. Disponível em: <http://www.ccijr.org.br/chushokukai-kouwa/Renmei-Nikkei12-09-2019.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2021.

AZUMA, Satomi Oishi. Disciplina “Projeto de Aprendizagem” no curso de letras da Universidade Federal do Paraná. **Anais do VIII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil/XXI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa**. Brasília - DF: UnB, 2010, p. 287-296.

BALAN, Mihaela Hasu. **Major Directions in the Reception of the Japanese Spirit in the Romanian Literary and Publicistic Realm between 1920-2010**. (Tese de doutorado) Babes Bolyai University, Doctoral School of Literary Studies, Faculty of Letters. Cluj- Romênia, 2018. Disponível em: file:///C:/Users/Cristina%20Rosoga/Downloads/summary_phd_mihaela_haublan.pdf. Acesso em: 21 nov 2021.

BARBU, Oana Luiza. **O abordare culturala a processului de internationalizare a învățământului superior românesc** [Uma abordagem cultural para o processo de internacionalização do ensino superior romeno]. București: Editura Universității din București, 2020. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=2EJDEAAAQBAJ&pg=PA78&lpg=PA78&dq=perioada+comunista+invatamantul+de+limbi+straine+in+romania&source=bl&ots=Cb-yxL0zHO&sig=ACfU3U2Ttbvng02qQmYwBsYI6pR4_F2Pxxw&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwjfu6Tk79PzAhUnp5UCHSFeA10Q6AF6BAGgEAI#v=onepage&q=perioada%20comunista%20invatamantul%20de%20limbi%20straine%20in%20romania&f=false. Acesso em: 19 out. 2021.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70 Persona, 1977.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami, SUGAHARA, Sonoe, KONTA, Ryohei. Vivendo no Brasil. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

BENSON, J. K. Organizations: A Dialectical View. **Administrative Science Quarterly**, 22(1), 1, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **Homo Academicus**. Stanford, California: Stanford University Press, 1988.

_____. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

_____. **Os usos sociais da ciência**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

_____. The economics of linguistic exchanges. **Social Science Information**. 1977;16(6):645-668. doi:10.1177/05390184770160060. Acesso em: 10 mai. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>. Acesso em: 10 mai 2022.

BRASIL. Ministério da Economia. Suframa. Histórico. **A história da Zona Franca de Manaus, em resumo**. Disponível em: <https://www.gov.br/suframa/pt-br/zfm/o-que-e-o-projeto-zfm>. Acesso em: 10 mai. 2021.

BRAY, M. *et al.* (Orgs.). **Pesquisa em educação comparada: abordagens e métodos**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, UNESCO, Liber Livro, 2015.

BRITO, Cleiton Ferreira Maciel, MACIEL, Jeanne Mariel Brito de Moura. Fábricas selvagens: transformações do trabalho no Polo Industrial da Zona Franca de Manaus. **Novos Cadernos NAEA**, v. 22 n. 1, p. 137-158, jan-abr 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/issue/view/386>. Acesso em: 11 out. 2021.

BUNKYO CURITIBA. **Curso Bunkyo de língua japonesa. Equipe**. Disponível em: <https://www.bunkyocuritiba.com.br/equipe/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CÂMARA DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA NIPO-BRASILEIRA DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto**. Disponível em: <http://www.ccijr.org.br/2020Estatuto-Por.pdf>

CÂMARA DE COMÉRCIO E INDÚSTRIA NIPO-BRASILEIRA DO RIO DE JANEIRO. **Sobre**. Disponível em: <http://www.ccijr.org.br/>

CARROLL, Tessa. Japanese as Foreign Language in the early twenty-first century: policy learners and native speakers. In HEINRICH, Patrick, SUGITA, Yuko (ed.). **Japanese as Foreign Language in the Age of Globalization**. Munchen: Iudicum, 2008. (Pp. 13-32)

CIUBANCAN, M. Fostering Learner Autonomy in Japanese Language Classes. In: RADULESCU, Lucia-Mihaela Grosu-Rădulescu (Org.). **Foreign language teaching in Romanian higher education: teaching methods, learning outcomes**. The Bucharest University of Economic Studies Bucharest, Romania. Switzerland: Springer, 2018, p. 265–279.

COLÉGIO NACIONAL ION CREANGA. **Área de japonês**. Disponível em: <https://cnion-creanga.ro/2021/10/18/sectia-de-japoneza/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CONSULADO GERAL DO JAPÃO EM CURITIBA. **Cerimônia de honra ao mérito do Ministro dos Negócios Estrangeiros - 1º ano da era Reiwa**. Disponível em: <https://www.curitiba.br.emb-japan.go.jp/files/000523704.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

CRESWELL, J. W. **Educational research**: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research. 4th. ed. Boston: Pearson Education, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/xR9JgbzxJggqLZSzBtXNQRg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DETOT, Mitica. **Japonia, un miracol perpetuu [Japão, um milagre perpetuo]**. Bucuresti, Romania: Editura Militara, 1996. Disponível em: <https://br1lib.org/book/5390182/a2a54c?id=5390182&secret=a2a54c>. Acesso em: 27 set. 2021.

DIETZ, J.S., CHOMPALOV, I., BOZEMAN, B. *et al.* Using the Curriculum Vita to Study the Career Paths of Scientists and Engineers: An Exploratory Assessment. **Scientometrics** 49, 419–442 (2000). <https://doi.org/10.1023/A:1010537606969>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010537606969#citeas>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DOI, Elza Taeko. **O ensino da língua japonesa na universidade**: reflexões sobre as metas e sua adequação aos meios utilizados. Anais do II São Paulo: Diral Gráfica e Editora Ltda., 1991, p. 99-101.

DOI, Kazuyoshi. Prefácio. DOI, Kazuyoshi, HIRAMINE, Erika. **Nihongo Shoho porutogarugo kaisetsu**. Passos Iniciais na Língua Japonesa (explicações em português). Recife: Escola de Língua Japonesa do Recife, 1995.

DOITY. XI Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil / XXIV Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa (21-23 de setembro de 2016). **Patrocinadores**. Disponível em: <https://doity.com.br/enpullcj2016#about>. Acesso em: 10 mai. 2022.

DRAGAN, Angela. Teaching Japanese language in tertiary and secondary education: state and private institutions in Romania. **Acta Linguistica Asiatica**, 8(1), 2018, p. 91-99. Disponível em: <https://revije.ff.uni-lj.si/ala/article/view/7570/7419>. Acesso em: 10 mai. 2022.

EMBAIXADA do Japão no Brasil. **Mapa das jurisdições diplomáticas**. Disponível em: https://www.br.emb-japan.go.jp/itpr_pt/enderecos_uteis.html. Acesso em: 10 mai. 2022

ENDO, Cristina Maki. Para se tornar um profissional da educação. In: MORALES, L. M. (org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil**: um convite à reflexão sobre a prática de ensino. São Paulo: Fundação Japão, 2011, p.165-173.

ESCOLA de língua japonesa de Taguatinga (ELJT). **Site oficial Facebook**. Disponível em: <https://www.facebook.com/EscolaDeLinguaJaponesaDeTaguatinga/>. Acesso em: 07 dez. 2022.

ESCOLA Modelo de Língua Japonesa de Brasília. **Site oficial**. Disponível em: <https://www.emljb.com.br/sobre>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FLONDOR, Radu. How to Teach Sino-Japanese Ideograms. **Studia et Acta Orientalia**, nº 1, Bucureste, 1957.

FOCSENEANU, A.(ed.). **Annals of the first international symposium of japanese linguistics and methodology**. Bucharest: Arvin Press, 2006.

FOCSENEANU, Anca, MAXIM, Steluta. **University of Bucharest – The Japanese Language and Literature Department**: 40th Anniversary 1975-2015 (Panfleto comemorativo em inglês). Bucureste: University of Bucharest, 2015.

FOCSENEANU, Anca. Japanese Studies at the University of Bucharest:Focusing on the Center for Japanese Studies.**Japanese Studies Around The World 2013 – New Trends in Japanese Studies**. Tóquio: International

Research Center for Japanese Studies, 2013. p. 73-82 Disponível em: <http://publications.nichibun.ac.jp/region/d/NSH/series/seni/2013-10-18/s001/s013/pdf/article.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2018.

FOCSENEANU, Anca. **Studiile Japoneze in Romania**. In Dilema Veche, n. 719, 30 novembro – 6 dezembro de 2017. Disponível em: <http://dilemaveche.ro/sectiune/tema-saptamanii/articol/studiile-japoneze-in-romania>. Acesso em: 28 abr. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa).

FUJISAKI, Masako (ed.). **Revista Quadrimestral Ja-Net**, nº 92, Editora 3A Network, 2020. Disponível em: https://www.3anet.co.jp/imgs/092/janet_92.pdf. Acesso em: 13 set. 2022.

FUKASAWA, Lídia Masumi. O ensino da língua na universidade - reflexões sobre metas e suas adequações aos meios utilizados. **Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. São Paulo: Diral Gráfica e Editora Ltda., 1991, p. 107-111.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Ensino de língua japonesa. Ensino fundamental, médio e superior**. Disponível em: https://fjap.org.br/wp-content/uploads/2017/12/LIVRETO_Dados_ensino_lingua_japonesa_v10.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Fiscal Year 2022 The Japan Foundation Program Guidelines**. Disponível em: https://www.jpff.go.jp/e/program/dl/guidelines_e_2022.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Nihongo Kyoiku Kuni Chiiki Betsu Jouhou. Rumania, 2020 nendo. [Informações sobre o ensino de língua japonesa por país e região. Romania, Ano 2020]**. Disponível em: <https://www.jpff.go.jp/j/project/japanese/survey/area/country/2020/romania.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **The Japan Foundation Annual Report 2019-2020**. Disponível em: <https://www.jpff.go.jp/e/about/result/ar/2019/pdf/dl/ar2019e.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

FUNDAÇÃO JAPÃO. **Orçamento da Fundação Japão em 2019**. Disponível em: https://www.jpff.go.jp/e/about/result/ar/2019/images/03_06_01b.gif. Acesso em: 10 mai. 2022.

GALAN, Christian. Japanese as Foreign Language in European universities-new students and/or new teaching paradigm? In: HEINRICH, Patrick, SUGITA, Yuko (Ed.). **Japanese as Foreign Language in the Age of Globalization**. Munchen: Iudicum, 2008, p. 33-50.

GAUDIOSO, Tomoko Kimura. **A trajetória do curso de língua japonesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. UFRGS, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/amp/9370850-A-trajetoria-do-curso-de-lingua-japonesa-na-universidade-federal-do-rio-grande-do-sul.html>. Acesso em: 16 fev. 2023.

GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ. Empresa estadual de turismo do Amapá. **Movimentação e caracterização dos turistas do Amapá 2020**. Disponível em: <http://www.amapatur.am.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Movimenta%C3%A7%C3%A3o-e-Caracteriza%C3%A7%C3%A3o-dos-Turistas-AM-2020-1.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

GROOT, Gerry. Cool Japan Versus the China Threat: Does Japan's Popular Culture Success Mean More Soft Power? In: HASHIMOTO, K. (Org.). **Japanese Language and Soft Power in Asia**. Brisbane, Australia: Palgrave Macmillan, 2018. (pp. 15-42).

HAGINO, Rika. **Burajiru Porutogarugo Kaiwa 55 no tessoku hyougen - Isshun de tsutaetai koto ga iidaseru [Conversação em Português do Brasil 55 Expressões da Regra de Ferro - Você pode dizer o que quiser em um instante]**. Tóquio: Editora Sanshusha, 2013. Prefácio com perfil da autora. Disponível em

https://www.hmv.co.jp/artist_%E8%90%A9%E9%87%8E%E3%83%AA%E3%82%AB_00000000527351/biography/. Acesso em: 10 mai. 2022.

HAROOTUNIAN, H. D. Visible Discourses/Invisible Ideologies. MIYOSHI, M; HAROOTUNIAN, H. D. (Org.). **Postmodernism and Japan**. Estados Unidos: Duke University Press Durham and London, 2003, p. 63-92.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Editoras Loyola, 1992.

HASHIMOTO, Francisco. Problemas colocados por um projeto de implantação do ensino universitário de japonês no interior de São Paulo. **Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. São Paulo: Diral Gráfica e Editora Ltda., 1991, p. 103-105.

HASHIMOTO, Kayoko (Org.). **Japanese Language and Soft Power in Asia**. Brisbane, Australia: Palgrave Macmillan, 2018.

HAYASHI, Shigeru (Org.). **Centenário da imigração japonesa no Brasil e cinquentenário da presença nipônica brasileira em Brasília**. Brasília: FEANBRA, 2008.

HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil. **Reforma Capanema**: pico na oferta de línguas. Disponível em: http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=63:reforma-capanema-pico-na-oferta-de-linguas&Itemid=2#:~:text=Gustavo%20CapanemaReforma%20Capanema%20foi,ensino%20secund%C3%A1rio%20e%20o%20grande. Acesso em: 10 mai. 2022.

HOVHANNISYAN, Astghik. Japanese Language Education in the Greater East Asia Co-prosperity Sphere and the Kokuji Mondai (National Script Problem) HASHIMOTO, Kayoko (Org.). **Japanese Language and Soft Power in Asia**. Brisbane, Australia: Palgrave Macmillan, 2018, p. 65-82.

IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Resistência & integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

IKEDA, Sumiko Nishitani (mediador). Relatório de mediador de mesa redonda – Língua e linguística japonesa: Formação de pesquisadores e professores na área de língua e linguística japonesa. **Anais do XVII ENPULLCJ/IV CIEBJ**. São Paulo: USP, 2006.

ITO, Nobuhiko. **O caminho dos imigrantes japoneses** - Brasil: século 20. Editora Nikkei Shimbun, 1986. Disponível em: <http://www.imigrantesjaponeses.com.br/NIKKEY-SHIMBUM.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

IVY, Marilyn. Critical Texts, Mass Artifacts: The Consumption of Knowledge in Postmodern Japan. MIYOSHI, M. (Org.). **Postmodernism and Japan**. Durham and London: Duke University Press, 1989. (edição eletrônica kindle)

IWAKAMI, Laura Tey. Formação de professores de japonês no Núcleo de Línguas Estrangeiras da UECE numa abordagem comunicativa. **Anais do VIII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil/XXI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa**. Brasília - DF, 2010, p. 247-254.

IWAKAMI, Laura Tey. Os quinze anos do Curso de Língua Japonesa (Núcleo de Línguas) da UECE - A construção de um ambiente próprio. **Anais do VI Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil/XIX Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa**, UFRJ, 2008, p. 320-329.

IWAKAMI, Laura Tey. Uma experiência de ensino da língua japonesa no Nordeste: o curso de japonês no núcleo de línguas estrangeiras da Universidade Estadual do Ceará. MUKAI, Y. et al. (Org.) **A Língua Japonesa no Brasil Reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas - SP: Pontes Editores, 2012, p. 55-77.

JAPAN BANK FOR INTERNATIONAL COOPERATION (JBIC). **Burajiru no Toushi Kankyou/2011 nen6gatsu [O Ambiente de investimento do Brasil/ junho de 2011]**. Disponível em: <https://www.jbic.go.jp/ja/information/investment/inv-brazil201106.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

JETRO ROMANIA. **Japanese companies in Romania**. Disponível em: https://www.jetro.go.jp/ext_images/biz/areareports/2021/7311a7a815e66d75/romania_taishoulist.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

JICA. **Reports studies JICA JBIC**. Disponível em: https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC_and_JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kyakuin/pdf/200703_kus_01.pdf. Acesso em: 07 dez. 2022.

JICA. Ministry of Environment and Water Management. Romania Final Report **.The Study on Protection and Rehabilitation of the Southern Romanian Black Sea Shore in Romania**. Ecoh Corporation, 2007. Disponível em: <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11862208.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

JICA. **2020nendo haru Youbouchousahyou Seinen Kaigai Kyouryokutai/Kaigai Kyouryokutai/Nikkei Shakai Seinen Kaigai Kyouryokutai/ Nikkei Shakai Kaigai Kyouryokutai [Questionário no. NJ30920A37 de solicitação de Voluntários de Cooperação no Exterior do Japão / Voluntários de Cooperação no Exterior do Japão / Voluntários de Cooperação no Exterior do Japão (primavera de 2020)]** Disponível em: <https://www.jocv-info.jica.go.jp/jv/index.php?m=Info&yID=NJ30920A37>. Acesso em: 10 mai. 2022.

JICA. **Studiul privind Strategia pentru gestiunea deșeurilor periculoase în România Raport Final Agenția de Cooperare Internațională a Japoniei [Estudo sobre a Estratégia para a gestão de resíduos perigosos na Romênia Relatório Final Agência de Cooperação Internacional do Japão]** Volume 5. Disponível em: https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/11737723_02.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

JUNIOR, Antonio Marcos Bueno da Silva, PIRES, Ana Clara Hanae Kakinohana Pires, LEAL, Priscila Yamaguchi. Currículo e Educação Linguística: Propostas para a Língua Japonesa no Ensino Fundamental - Anos Iniciais. **Revista Papéis**, Campo Grande - MS, Vol. 26, nº 51, 2022, p. 22-38.

KADOWAKI, Kaoru. The Roles of Native Japanese Speaker Teachers in Japanese Language Programmes at High Schools in South Korea, Indonesia and Thailand. HASHIMOTO, Kayoko (Org.). **Japanese Language and Soft Power in Asia**. Brisbane, Australia: Palgrave Macmillan, 2018, p. 123-140.

KHUMTHUKTHIT, Ploy **A nova diplomacia pública do Japão** / Ploy Khumthukthit ; orientadora: Leticia Pinheiro ; coorientadora: Mónica Salomón. – 2010. 115 f : il. (color.) ; 30 cm Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

KIDS AT WORK. Montessori Kindergarden. **Sobre**. Disponível em: <http://www.kidsatwork.ro/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida, NAKAEMA, Yoko Sumida. **Escolas brasileiras e o ensino de língua e cultura japonesa: educação básica e superior**. Curitiba:CRV, 2021.

KOBE UNIVERSITY. Visit from Rector of Babeş-Bolyai University. **Portal de notícias da Universidade de Kobe**, 7 de nov. de 2017. Disponível em: https://www.kobe-u.ac.jp/en/NEWS/info/2017_11_07_01.html. Acesso em: 10 mai. 2022.

KODAMA, Kaori, SAKURAI, Célia. Episódios da imigração: um balanço de 100 anos. IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Resistência & integração**: 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008

KOJIMA, Shigeru. **Um estudo sobre os japoneses e seus descendentes em Curitiba**. Dissertação de mestrado. Curso de Pós-Graduação em História Social do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1991. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24621/D%20-%20KOJIMA%2C%20SHIGERU.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 mai. 2022.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1969.

KUBOTA, Ryuko. 'Language is only a tool': Japanese expatriates working in China and implications for language teaching. **Multilingual Education** 2013, 3:4. Disponível em: <http://www.multilingual-education.com/content/3/1/4>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**, 5. ed.. São Paulo: Atlas, 2003.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

LESSER, Jeffrey. Uma diáspora descontente: os nipo-brasileiros e os significados da militância étnica 1960-1980. São Paulo: Paz & Terra, 2008.

LIMA, Jacob Carlos, VALLE, Maria Izabel de Medeiros. Espaços da globalização: Manaus e as fábricas na Amazônia. **Contemporânea - Revista de sociologia da UFSCar**, Dossiê Processos de Territorialização e Identidades Sociais v. 3, n. 1 p. 73-88 Jan.-Jun. 2013. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/119>. Acesso em: 11 out. 2021.

LIMA, Marley Francisca de. **Um estudo sobre crenças de professores nikkeis: abordagens de ensino em uma escola de colônia** 19/10/2015 244 f. Mestrado em LETRAS (LÍNGUA LITERATURA E CULTURA JAPONESA) Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Florestan Fernandes.

LOPES, R. C. (2022). Currículo Lattes: um estudo sobre algumas representações sociais. **PragMATIZES - Revista Latino-Americana De Estudos Em Cultura**, 12(22), 663-694. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/pragmatizes/article/view/51049>. Acesso em: 10 mai. 2022.

LUNGU, Mariana. Overview of Japanese Language in Upper Secondary Education and school curriculum in Romania. **Acta Linguistica Asiatica**, 8(1), 2018. (pp. 101-110). Disponível em: <http://revije.ff.uni-lj.si/ala/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MADEIRA FILHO, A. P. **Instituto de cultura como instrumento de diplomacia**. Brasília: FUNAG, 2016.

MAESIMA, Cacilda. Números da imigração japonesa no norte do Paraná. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011. Disponível em:

http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308188321_ARQUIVO_CacildaMaesima_Numerosdaimigracaojaponesa.pdf. Acesso em: 10 mai.2022.

MANDARIM e japonês são idiomas com alto interesse em Manaus. **D24am**, 27 de agosto de 2011. Disponível em: <https://d24am.com/noticias/mandarim-e-japones-sao-idiomias-com-alto-interesse-em-manau/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MARCONDES, Diego. **A política japonesa de mobilidade acadêmica para estrangeiros no contexto da globalização: o papel do MEXT**. 20/02/2020 95 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA, Piracicaba Biblioteca Depositária: Biblioteca Taquaral – UNIMEP.

MARIANI, Bethania. Entre a evidência e o absurdo: sobre o preconceito lingüístico. **Letras**, (37), 2008, p. 19–34. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11977>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MARUGOTO. **Concept and special features of Marugoto**. Disponível em: <https://www.marugoto.org/en/teacher/feature/>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MARUYAMA, Toru. Linguistic Studies by Portuguese Jesuits in Sixteenth and Seventeenth Century Japan. ZWARTJES, Otto ,HOVDHAUGEN, Even (org.). **Missionary linguistics/Linguística Missionera**: selected papers from the First International Conference on Missionary Linguistics, Oslo, March 13th-16th,2003. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2004.(pp. 141-160). Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=uds5AAAAQBAJ&pg=PA151&lpg=PA151&dq=how+portuguese+missionaries+learned+Japanese&source=bl&ots=5v7Kxi8Tmc&sig=ACfU3U060o07q_OdiY8JUozvbAPMZPbVeQ&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj7qta557HzAhV9HLkGHh3CQYQ6AF6BAgMEAM#v=onepage&q=how%20portuguese%20missionaries%20learned%20Japanese&f=false. Acesso em: 10 mai.2022.

MASUYAMA, Kazue. **Japanese Language Education in the US**. 2002. (Dissertação de mestrado). Disponível em: https://www.csus.edu/indiv/m/masuyama/community/history_jpn.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

MATOS, Maria Cristina Pereira. **Manual de elaboração de currículo vitae: passo a passo**. Santos (SP): UNISANTA, 2012.

MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

MEC. Portal de notícias. **Cursos de Licenciatura elevam autoestima e fortalecem cultura das populações indígenas**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/35521-cursos-de-licenciatura-elevam-autoestima-e-fortalecem-cultura-das-populacoes-indigenas>. Acesaaaso em: 10 mai. 2022

MEC. **Recursos para a educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/recursos-para-a-educacao#:~:text=O%20primeiro%20repasso%2C%20de%20R,que%20o%20pa%C3%ADs%20podia%20fazer> Acesso em: 10 mai. 2022

MEXT. **Contents of National Budget for FY 2020**. Disponível em: <https://www.mext.go.jp/en/policy/budget/index.htm> Acesso em: 20 nov. 2022

MEXT. **URL List of 'Course Guide of Japanese Studies Program 2022**. Disponível em: https://www.mext.go.jp/content/20220510-mxt_gakushi02-000019355-01.pdf Acesso em: 10 mai. 2022.

MEXT. **Introduction of Scheme for Smooth Entry of International Students**. Disponível em: https://www.mext.go.jp/en/news/topics/detail/mext_00077.html Acesso em: 20 nov. 2022

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Instituto Nacional de Traumatologia e Ortopedia. **Como preparar seu CV Lattes**. Disponível em: https://www.into.saude.gov.br/images/pdf/pesquisa/Tutorial_Lattes.pdf Acesso em: 20 nov. 2022

MITRASCA, Marcel. Japan in Romanian Books before World War Two. **Acta Slavica Iaponica**, 23, 2006, p.241-247. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2115/39465>. Acesso em: 10 mai.2022.

MORAES, E. de O. **Corporação em rede: um estudo sobre a moto Honda da Amazônia**. 2011. 92 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

MORAIS, A. A. V, MORALES, L. M. Os aspectos positivos do professor não nativo. MORALES, L. M. (org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: Um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011, p. 175-182.

MORALES, L. M. De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista. **Revista Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 23, n. 4, out-dez (2020). Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/index>. Acesso em: 10 mai. 2022.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. Tese de Doutorado. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-28052010-140321/pt-br.php>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MORALES, Leiko Matsubara. O ensino de língua de herança e o ambiente linguístico. MORALES, L. M. (org.). **Ensino e aprendizagem da língua japonesa no Brasil: um convite à reflexão sobre a prática de ensino**. São Paulo: Fundação Japão, 2011, p. 105-116.

MORATO, Geanne Alves de Abreu. Situando a Língua Japonesa no Contexto da História do Ensino de Línguas no Brasil. **História do Ensino de Línguas no Brasil - HELB** Ano 5 - Nº 5 - 1/2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/190-situando-a-lingua-japonesa-no-contexto-da-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil>. Acesso em: 28 abr. 2018.

MORIWAKI, Reishi; NAKATA, Michiyo. **História do Ensino da Língua Japonesa no Brasil**. Campinas, SP. Editora Unicamp, 2008.

MUKAI, Y. Uma nova perspectiva de pesquisas na área de língua japonesa no Brasil: do ponto de vista da Linguística Aplicada. **Estudos Japoneses**, 27, 163-178. <https://doi.org/10.11606/issn.2447-7125.v27i0p163-178>. Acesso em: 10 mai. 2022.

_____. As pesquisas em crenças no ensino-aprendizagem de japonês como LE no Brasil. **Estudos Japoneses** (USP), v. 36, p. 169-183, 2016.

MURGESCU, Gabriela. **Dezvoltarea economiei culturale: România și Japonia în epoca marilor transformări**. București: Editura Estfalia, 2020.

NAGAOKA UNIVERSITY OF TECHNOLOGY. Ruumania- American Daigaku ta san daigaku kyousai ni yoru onrain forum wo kaisai shimasita. [Abertura de forum online com colaboração da Universidade Romeno-Americana e outras 3 universidades]. **Portal de notícias da Universidade de Tecnologia de Nagaoka**, 18 de maio de 2021. Disponível em: https://www.nagaokaut.ac.jp/shincyaku/202105/210518_2.html. Acesso em: 10 mai. 2022.

NETO, Marcionilo Euro Carlos. A imigração japonesa no estado do rio de janeiro: história, colonização e o ensino de japonês. **Anais do VI Seminário dos Alunos dos Programas de Pós-Graduação do Instituto de Letras da UFF – Estudos de Linguagem**, UFF, no. 1, 2015, pp. 354-369. Disponível em: <http://www.anaisdosappil.uff.br/index.php/VISAPPIL-Ling/article/view/278/192>. Acesso em: 20 nov. 2022

NICOLAE, Raluca. The experience of writing a co-narrative: story-building in Japanese language teaching. Lucia-Mihaela Grosu-Rădulescu (Org.) **Foreign Language Teaching in Romanian Higher Education: Teaching Methods, Learning Outcomes**. The Bucharest University of Economic Studies Bucharest, Romania. Switzerland: Springer, 2018, p. 171-205.

NINOMIYA, Sonia Regina Longhi. O ensino de língua japonesa na Universidade Federal do Rio de Janeiro - Uma reflexão sobre suas metas. **Anais do II Encontro Nacional de Professores Universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. São Paulo: Diral Gráfica e Editora Ltda., 1991, p. 113-115.

NISHIKIDO, Ken. A trajetória histórica do ensino de língua japonesa no Amazonas. **Hon No Mushi - Estudos Multidisciplinares Japoneses**, v. 5 n. 9, 2020, pp. 35-46. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/HonNoMushi/issue/view/322>. Acesso em: 13.06.2022.

NOMURA, Yumiko. “**Kokkyou Naki Gengo**” Nihongo Kouza 2018nen zenki shuuryouji ankeeto kekka[**Resultados do enquete da conclusão do primeiro semestre do curso de japonês do “Idiomas sem Fronteiras”**] .(Documento interno da Fundação Japão enviado aos coordenadores pedagógicos do IsF-Japonês, elaborado em 31 de agosto de 2018). Fundação Japão, 2018a.

NYE, Jr.; Joseph S.**Soft power: the means to success in world politics**. New York-US: Public Affairs, 2004.

OGAWA, Yoshimi. Japanese Language Learning and Social Background. The Case of France and Italy in the 19th Century. **The Proceedings of the 23rd Japanese Language Symposium in Europe 29-31 August, 2019**. Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. (AJE). University of Belgrade, Serbia: Japan Foundation, 2019. Disponível em: <https://www.eaje.eu/en/symposium/46>. Acesso em: 10 mai. 2022.

OKAMOTO, Julia Yuri. **A dinâmica da ajuda externa japonesa: análise empírica sobre os determinantes da assistência oficial para o desenvolvimento de 1961 a 2015'** 06/12/2018 51 f. Mestrado em RELAÇÕES INTERNACIONAIS Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, São Paulo Biblioteca Depositária: IRI-USP.

OLIVEIRA, Elaine Harada Teixeira de. **Um software de apoio educacional hipermídia para recomendação de tópicos de estudos relevantes**: Estudo de Caso 01/08/2011 252 f. Doutorado em INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, PORTO ALEGRE Biblioteca Depositária: Faculdade de Educação da UFRGS.

OLIVEIRA, Kelly. Brasil gasta 6% do PIB em educação, mas desempenho escolar é ruim. **Agência Brasil**, 06 de julho de 2018. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim> Acesso em: 20 nov. 2022

OTMAZGIN, N. K. Geopolitics and Soft Power: Japan's Cultural Policy and Cultural Diplomacy in Asia.**Asia-Pacific Review**, v. 19, n. 1, p. 37-61, maio 2012. Disponível em:https://www.researchgate.net/publication/259779790_Geopolitics_and_Soft_Power_Japan's_Cultural_Policy_and_Cultural_Diplomacy_in_Asia. Acesso em: 10 mai. 2022.

PAGANELLI, Tomoko Iida. Resgate de uma história: os japoneses no Estado do Rio de Janeiro. **Resistência & integração : 100 anos de imigração japonesa no Brasil** / IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. - Rio de Janeiro: IBGE, 2008

PARTIDUL CORECTEI GUVERNARI [PARTIDO DA LIDERANÇA CORRETA]. **Currículo Liviu Petrina**. Disponível em: <https://partidulcorecteinguvernari.ro/membri/liviu-petrina/> Acesso em: 20 nov. 2022

PAVLENKO, Aneta. 'Language of the Enemy': Foreign Language Education and National Identity. **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, Vol. 6, No. 5, Philadelphia, USA, 2003

PEREIRA, Jullie. Indígenas querem fundar a 1ª Academia da Língua Nheengatu. **Amazônia Real**, 29.09.2021. Disponível em: <https://amazoniareal.com.br/academia-da-lingua-nheengatu/> Acesso em: 20 nov. 2022

PEREIRA, Nilza de O. M., OLIVEIRA, Luiz Antônio P. de. Trajetória dos imigrantes japoneses no Brasil Censo Demográfico 1920/2000. **IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Resistência & integração : 100 anos de imigração japonesa no Brasil** . Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

PEREIRA, Ronan Alves. Estudos japoneses no Brasil: Antropologia/Sociologia. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa/I Encontro de Estudos Japoneses**, 1-2 setembro de 2000, Brasília: Universidade de Brasília, 2000, p. 97-102.

PLATAFORMA LATTES. **Página oficial**. Disponível em: <https://lattes.cnpq.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

RAVENOR, R. Y. **Invatamantul superior din Japonia si Romania: studiu sociologic comparativ**. Bucuresti: Editura Universitatii din Bucuresti, 2021. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=gEJDEAAAQBAJ&pg=PA104&lpg=PA104&dq=primul+manual+de+limba+japoneza+din+romania&source=bl&ots=3D5W0hU873&sig=ACfU3U2g1ParIwf9DocmaGSCp_Bb-QTUuA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwi66d-Vgrz2AhVsE7kGHQ5BAB0Q6AF6BAGbEAM#v=onepage&q=primul%20manual%20de%20limba%20japoneza%20din%20romania&f=false. Acesso em: 10 mai. 2022.

REPLE, Angela Midori Sambuichi. Histórico da Escola de Língua Japonesa de Taguatinga. **Revista comemorativa da Escola de Língua Japonesa de Taguatinga. 100 anos do início da imigração japonesa para o Brasil**. Taguatinga-DF, 2008. (Arquivo pessoal)

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. - 14. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2012.

ROMÊNIA. LEGE nr.28 din 21 decembrie 1978 legea educației și învățământului [Lei da Educação e Ensino - Lei no. 28 de 21 dezembro de 1978 Art. 14.]. Disponível em: http://www.cdep.ro/pls/legis/legis_pck.htm?act_text?idt=10480. Acesso em: 07 dez. 2022.

ROMÊNIA. Ministério da Educação. **Comunicado de imprensa de 20 de julho de 2022 sobre investimento na educação**. Disponível em: https://www.edu.ro/sites/default/files/20.06.2022_comunicat_presa_Cheltuieli_educatie%202005-2022.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

RONI, Roni. Phrases with Postposition O in Minna No Nihongo Shokyuu Textbook The Study of Role and Function of Syntax. International Conference on Language Phenomena in Multimodal Communication (KLUA 2018) International Joint Conference on Arts and Humanities 2021 (IJCAH 2021). **Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)**, volume 618, 2021, pp. 121-127.

SÁ, Michele Eduarda Brasil de. O soft power e o ensino de língua japonesa: a Fundação Japão no Brasil. **Interfacis**, Belo Horizonte. v. 4, n. 1, 2018.

SÁ, Michele Eduarda Brasil de, NISHIKIDO, Ken. O ensino da Língua japonesa no Amazonas. **Estudos Japoneses**, (32), 2012, pp. 131-141. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ej/article/view/143104>. Acesso em: 13.06.2022.

SAMBUICHI, Kimiko. Dai 32kai itto goshuu nihongo kyoushi godo kenshuukai kaikai aisatsu [Discurso de Abertura da 32ª edição do Workshop Conjunto dos professores de língua japonesa da Capital e das 5 Regiões vizinhas.]. **Burajiria Jissen Nihongo Kyouiku Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília**, no. 32, março 2016. (Arquivo pessoal).

SAMBUICHI, Kimiko. Rijichou jushou fukurijichou gaimudaijin jushou orei no kotoba (daihyou shaji) [Discurso de agradecimento para o recebimento da Ordem do Ministério das Relações Exteriores do Japão pela diretora e do Prêmio do Ministério das Relações Exteriores do Japão pela vice-diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Brasília]. **Burajiria Jissen! Nihongokyouiku! Revista da Associação de Estudos da Língua Japonesa de Brasília**, no. 32, março 2016. (Arquivo pessoal).

SANTOMÉ, J. T. **Multiculturalismo Anti-Racista**. Tradução: João Paraskeva e Isabel Costa. Porto: Profedições, 2008.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SATO, Cristiane A. **JAPOPOP: O Poder da Cultura Pop Japonesa**. São Paulo: NSP Hakkosha, 2007

SATO, Maiko. **Investment in learning Japanese as a foreign language: a case study of multilingual adults in South Africa**. Dissertação de mestrado. (2018) Orientador Dr. Kate Huddleston. University of Stellenbosch (África do Sul), Faculty of Arts and Social Sciences Department of General Linguistics, March, 2018; <https://www.wochikochi.jp/english/report/2012/12/japanese-east-africa.php>. Acesso em: 10 mai. 2022.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SECONE, Isabella Holghammer. **Ensinar língua japonesa em um centro de línguas universitário: quem faz essa opção?** 05/03/2021 209 f. Mestrado em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho (Presidente Prudente), Presidente Prudente Biblioteca Depositária: FCT/UNESP.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE DO ESTADO DO PARANÁ. Núcleos regionais de educação. **CELEM - apresentação**. Disponível em: <https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1015>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DO DESPORTO DO AMAZONAS (SEDUC - AM). **Proposta Pedagógica da E.. T. I. B. P. J. Djalma da Cunha Batista**. SEDUC-AM, 2017.

SEKINO, K.; JOKO, A. T. A formação de professores e a reforma curricular em letras-japonês na UnB. In: MUKAI, Y. JOKO, A. T. PEREIRA, F. P. (Orgs.). **A Língua Japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 33-54, 2012.

SERBANESCU, Laura. **Formarea profesională a cadrelor didactice – repere pentru managementul carierei**. Editura Printech, Bucuresti, 2011.

SHINTANI, Roxana. Japanese Language Education in the Nikkei Community in Peru. **Waseda Global Forum** No. 13, 2016, 77-99.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DPSA, 2002.

SILVA (b), Otávio de Oliveira. **O Centro de Estudos de Línguas (CEL) na história do ensino de língua japonesa nas escolas públicas paulistas**. (2017). Dissertação de mestrado. Orientador Leiko Matsubara Morales. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2017.

SILVA, Camila Ferreira da. **(Ciências da) Educação no Brasil e em Portugal: Autonomização dos espaços acadêmicos específicos** (tese). Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Nova de Lisboa, 2017.

SURIIEE - 3A CORPORATION. **Sobre**. Disponível em: <https://www.3anet.co.jp/company.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SURIIEE. **Minna no Nihongo (Honsatsu)**. Tóquio: 3A Network, 2001.

SUZUKI, Tae. Do Japonismo á Japonologia: Os estudos japoneses no Brasil. **Anais do XI Encontro Nacional de Professores Universitários de Língua, Literatura e Cultura Japonesa/I Encontro de Estudos Japoneses**, 1-2 setembro de 2000, Brasília: Universidade de Brasília, 2000, p. 75-82.

SUZUKI, Tae. O ensino da língua japonesa em universidades brasileiras: Dos Estudos Vernaculares aos Estudos Japoneses como LE. **Anais do VIII Congresso Internacional de Estudos Japoneses no Brasil/XXI Encontro Nacional de Professores Universitários de língua, literatura e cultura japonesa**. Brasília - DF: UnB, 2010, p. 92-93.

SUZUKI, Tomomi. “**Kyouyou Nihonryoku**” Koudoka Suishin Puroguramu Ruumania Bukaresuto Daigaku Chousa Houkoku] **Programa de promover avanços no ensino de língua japonesa “Educando a habilidade japonesa” - Relatório de pesquisa sobre Universidade de Bucareste, Romênia**]. Tokyo University of Foreign Languages, 2010. Disponível em: http://www.tufs.ac.jp/ts/personal/SUZUKI_Tomomi/mc-sub/paper/Buch_report.pdf. Acesso em: 10 mai.2022.

SYARTANTI, Nadya Inda. Implicature and Presupposition of Japanese Conversation in ‘Minna no Nihongo Volume II’ (A Pragmatic Study). International Conference on Language Phenomena in Multimodal Communication (KLUA 2018). **Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)**, volume 228, 2018, pp. 150-155.

TĂMĂIANU-MORITA, Emma. Foreword. **Revista Studia Universitatis Babes Bolyai**, Studia Philologica, nº 4, 1998. (Arquivo da autora).

TĂMĂIANU-MORITA, Emma. Foreword. **Revista Studia Universitatis Babes Bolyai**, Studia Philologica no. 1, 2006. Disponível em: http://studia.ubbcluj.ro/arhiva/abstract_en.php?editie=PHILOLOGIA&nr=1&an=2006&id_art=121. Acesso em: 20 nov. 2022.

TAMAIANU-MORITA, Emma. ‘Reform’ at All Costs? Current State and Prospects of University-Level Japanese Studies Programs in Romania. **Annals of The First International Symposium of Japanese Linguistics and Methodology**. Bucharest: Arvin Press, 2006

TAMURA, Taro, KITAMURA, Hiromi, TAKAYANAGI, Kayo. Daiisshou tabunka kyousei shakai no keisei to nihon ni okeru torikumi ni kansuru genjou bunseki [Capítulo 1 :Sobre a Formação de uma Sociedade Multicultural e Iniciativas no Japão- Análise da situação atual]. **Tabunka kyousei ni kansuru genjou oyobi JIVA deno torikumi joukyou ni kakaru kiso bunseki [Análise básica da situação atual em relação à coexistência multicultural e o status dos esforços da JICA]** Jica Ogata Sadako Research Institute For Peace And Development, março de 2007. Disponível em: https://www.jica.go.jp/jica-ri/IFIC and JBICI-Studies/jica-ri/publication/archives/jica/kyakuin/pdf/200703_kus_01.pdf. Acesso em: 10 mai. 2022.

TANAKA DE LIRA, Kaoru. Demonstrações demográficas. **International Congress of Critical Applied Linguistics** Brasília, Brasil – 19-21 Outubro 2015. Disponível em:

<http://www.uel.br/projetos/ical/pages/arquivos/ANAIS/AGENCIA/DEMONSTRACOES%20DEMOGRAFICAS.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TETU, M.G.; COMAN, C.; NANU, C.C. The particularities of the cultural centers specialized in teaching Japanese language and culture. **Bulletin of the Transilvania University of Braşov – Special Issue Series VII: Social Sciences • Law • Vol. 13(62) No. 1 – 2020** <https://doi.org/10.31926/but.ssl.2020.13.62.3.18> Acesso em: 20 nov. 2022.

THE OVERSEAS HUMAN RESOURCES AND INDUSTRY DEVELOPMENT ASSOCIATION. **Sobre**. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20141225035033/http://www.hidajapan.or.jp/hida/en/about/overview.html> Acesso em 21 fev. 2022.

TIMUS, Ioan. La transcription dans la langue roumaine du système phonétique japonais. **Studia et Acta Orientalia**, no. 2, Bucureste, 1959.

TOKARSKI, Jessica. UFPR e Universidade de Soka, no Japão, discutem ampliação de convênio que já dura 28 anos. **Portal de notícias da UFPR**, 21 de julho de 2017. <https://www.ufpr.br/portalufpr/noticias/ufpr-e-universidade-de-soka-no-japao-discutem-ampliacao-de-convenio-que-ja-dura-28-anos/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UEKI, Hiroshi. A Era da Cultura - “A Quarta Maré”-Apelo à riqueza do coração. **A cultura japonesa: Palestras proferidas em cursos organizados pela Associação dos cidadãos de origem japonesa no Exterior**. Tóquio: Kaigai Nikkeijin Kyokai & Book Kobo Ltda., 1999, p. 51-66.

UNIVERSIDADE BABES-BOLYAI. Centro de Estudos Japoneses Sembazuru. **Especialidades de graduação**. Disponível em: <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/specializare.php>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE BABES-BOLYAI. Centro de Estudos Japoneses Sembazuru. **Biblioteca**. Disponível em: <https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/biblioteca.php>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE BABES-BOLYAI. **Centro de Estudos Japoneses Sembazuru**. Centrul Sembazuru devine membru al Sakura Network. 17 de dezembro de 2021. Disponível em: https://lett.ubbcluj.ro/sembazuru/even_decembrie2021_3.php Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE BABES-BOLYAI. **Histórico da Faculdade de Letras**. Disponível em: <https://lett.ubbcluj.ro/istoric/> Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE BABES-BOLYAI. **Parceiros e programas de intercâmbio**. Disponível em: https://cci.ubbcluj.ro/partners_and_programs/partners.php. Acesso em: 10 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE BUCARESTE. Faculdade de línguas e literaturas estrangeiras. **Prática pedagógica dos alunos**. Disponível em: <https://lils.unibuc.ro/studenti/practica-studentilor/practica-pedagogica/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE BUCARESTE. **Faculdade de línguas e literaturas estrangeiras. Sobre**. Disponível em: <https://unibuc.ro/studii/facultati/facultatea-de-limbi-si-literaturi-straine/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE BUCARESTE. **Marcos históricos**. Disponível em: <https://unibuc.ro/despre-ub/istoric/repere-istorice/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE BUCARESTE. **Secția de limba și literatura japoneză [Curso de língua e literatura japonesa]**. Disponível em: <https://orientale.lils.unibuc.ro/home/japoneza/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Departamento de Letras-Orientais. **Curso de Pós-Graduação em língua, literatura e cultura japonesa.** Disponível em: <https://letrasorientais.fflch.usp.br/posgraduacao/llcj>. Acesso em: 10 mai. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Departamento de Letras-Orientais.** Graduação em japonês. Disponível em: <https://letrasorientais.fflch.usp.br/graduacao/japones>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RIO DE JANEIRO (UERJ). Diretoria de comunicação da UERJ. **Uerj firma acordo com agência de cooperação do Japão para criação de cátedra de estudos sobre o país asiático.** 17/03/2022. Disponível em: <https://www.uerj.br/noticia/uerj-firma-acordo-com-agencia-de-cooperacao-do-japao-para-criacao-de-catedra-de-estudos-sobre-o-pais-asiatico/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. Faculdade de Letras. **Sobre a Flet.** Disponível em: <https://flet.ufam.edu.br/sobre-a-flet.html>. Acesso em: 10 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Curso de Letras - Língua e Literatura Japonesa.** Disponível em: <https://letrasjapones.ufam.edu.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **Instituto de filosofia, ciências humanas e sociais.** Disponível em: <https://ifchs.ufam.edu.br/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS. **História.** Disponível em: <https://ufam.edu.br/historia.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Curso de Letras-Japonês.** Disponível em: http://www.letrasjapones.ufpr.br/?page_id=5. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Superintendência de Comunicação Social. **Ufpr inscreve alunos para intercâmbio no Japão.** Portal de notícias da UFPR, 17 de março de 2005. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-inscreve-alunos-para-intercambio-no-japao/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Superintendência de Comunicação Social. **UFPR recebe comitiva de Instituto Educacional do Japão.** Portal de notícias da UFPR, 06 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-recebe-comitiva-de-instituto-educacional-do-japao/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Superintendência de Comunicação Social. **UFPR faz parceria com Universidade de Tenri, do Japão.** Portal de notícias da UFPR, 12 de dezembro de 2014. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-faz-parceria-com-universidade-de-tenri-do-japao/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Superintendência de Comunicação Social. **UFPR amplia acordos internacionais para estudos.** Portal de notícias da UFPR, 18 de março de 2007. Disponível em: <https://www.ufpr.br/portafulpr/noticias/ufpr-amplia-acordos-internacionais-para-estudos/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Faculdade de Letras. **Cursos de graduação. Letras Português-Japonês.** Disponível em: <http://www.portal.letras.ufrj.br/graduacao/cursos-de-graduacao/portugues-japones.html>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Faculdade de Letras. Cursos de línguas abertos à comunidade - CLAC. **Catálogo Clac 2019-2020.** Disponível em: <https://clac.letras.ufrj.br/arquivos/CatalogoClac2019-2020-230819.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). Núcleo Idiomas sem Fronteiras UFRJ. **Curso de Japonês**. Disponível em: <https://isf.letras.ufrj.br/idiomas-2/curso-de-japones/>. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO (UFRJ). **Projeto pedagógico e organização curricular do curso de licenciatura em letras**. Disponível em: http://www.portal.letras.ufrj.br/images/Graduacao/Projeto_Pedagogico_Letras-UFRJ-LICENCIATURA.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Cursos de japonês na UFRGS**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/memorialjapao/wp-content/uploads/2013/10/Cursos-de-Japonês-na-UFRGS.pdf>. Acesso em 28 abr. 2018.

USHIUMI, Yoshihiro. A língua japonesa. Sua importância e necessidade. **O Nikkei e sua americanidade**: temas apresentados na III Convenção Panamericana Nikkei. São Paulo: Massao Ohno Editor, 1986, p. 133-138.

UTSUNOMIYA, Eri, NISHIMURA, Hiroko. Nihongokyōiku kikan (Kaigai) to Nihongokyōshiyōuseikan (Nihon) to no Naiyō Juushi no Kyōdōkatsudō no Kokoromi - Bukaresuto Daigaku (Rumania) to Matsuyama Shinonome Joshi Daigaku (Nihon) no Jirei [Uma tentativa de trabalho conjunto focado no conteúdo, entre uma instituição de ensino de língua japonesa (no exterior) e uma instituição de formação de professores de língua japonesa (Japão) - O exemplo da Universidade de Bucareste (Romênia) e Universidade Feminina Matsuyama Shinonome (Japão)]. **The Proceedings of the 15th Japanese Language Symposium in Europe 25-27 August, 2010**. Association of Japanese Language Teachers in Europe e.V. Association of Japanese Language Teachers in Romania (APJR). Bucareste, 2010. Disponível em: <https://eaje.eu/media/0/myfiles/bucharest/full.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2022.

WANIEK, Iulia. Rumania ni okeru nihongo kyoiku jijou [O ensino de língua japonesa na Romênia]. Sekai no Nihongokyōiku no Genjō [**Educação de língua japonesa no mundo**] Vol. 3, Nov. 1995, pp. 79-85. Fundação Japão (publicação em língua japonesa). Disponível em: https://jpf.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_snippet&index_id=57&pn=1&count=20&order=17&lang=japanese&page_id=13&block_id=21. Acesso em: 10 mai. 2022.

WATANABE, Akiko Kurihara, Iko, Mayumi Edna. The Present Situation of Japanese-Language Education in Brazil and Its Prospects. **Japanese Education Around The World-Collection of Reports on Situation of Japanese Language Education** [Sekai no Nihongo Kyoiku-Nihongo Kyoiku Jijo Hokoku Hen], vol. 5, Japan Foundation, 1999, p. 63-77. Disponível em: https://jpf.repo.nii.ac.jp/index.php?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_snippet&pn=1&count=20&order=16&lang=english&creator=akiko+kurihara+watanabe&page_id=15&block_id=22(Acesso em: 10 mai. 2022).

WOORTMANN, Ellen F. A imagem do Japão e dos japoneses: A visão de Brasília. La imagen de los latinoamericanos sobre el Japon y los Japoneses. Séries de Monografias Latinoamericanas, No. 5-3, Março de 1996. Tóquio: Instituto Iberoamericano, Universidade Sofia, 1996. Disponível em: <http://www.ellenwoortmann.pro.br/artigos/imagem-japao-japoneses.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

YAMASHIRO, José. **Choque Luso no Japão dos séculos XVI e XVII**. São Paulo: IBRASA, 1989.

_____. **História da Cultura Japonesa**. São Paulo: Instituição Brasileira de Difusão Cultural, 1986.

YOSHIKAWA, M. *et al.* O ensino da língua japonesa nas escolas públicas de Ensino Fundamental II e Médio: os cursos de japonês nos centros de línguas das escolas estaduais do Brasil. MUKAI, Yuki; JOKO, Alice T. (org). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Fundação Japão, Pontes Editores, 2012, p. 75-98.

YOSHIKAWA, Mayumi Edna Iko. O ensino-aprendizagem de língua japonesa como língua estrangeira no Brasil-com enfoque na formação dos docentes das escolas estaduais. MUKAI, Yuki; JOKO, Alice T. (org). **A língua japonesa no Brasil: reflexões e experiências de ensino e aprendizagem**. Campinas, SP: Fundação Japão, Pontes Editores, 2012, p. 16-32.

YOSHIKAWA, Takeji. China Becomes the World's Top-Ranking Nation of Japanese-language Learning. **Web Magazine Wochi Kochi**, dez. 2013. Disponível em: <https://www.wochikochi.jp/english/special/2013/12/china-becomes-the-worlds-top-ranking-nation-of-japanese-language-learning.php>. Acesso em: 19 out. 2021.

Anexos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A política de formação de professores de língua japonesa em universidades públicas nacionais/federais no contexto da internacionalização universitária : um estudo comparado Brasil/Romênia

Pesquisador: Cristina Rosoga

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 56259322.8.0000.5020

Instituição Proponente: FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED / UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.352.811

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa visa analisar, comparativamente, através dos vetores indivíduo-instituição-contexto sócio-histórico, a política de formação de professor de língua japonesa no campo científico das licenciaturas públicas de língua japonesa de gerenciamento nacional (Romênia) ou federais (Brasil) no Brasil e na Romênia, apresentando a influência das agências japonesas e da comunidade japonesa local na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico das licenciaturas em língua japonesa dos dois países. O locus da pesquisa é constituído por 4 universidades federais brasileiras, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1979), a Universidade de Brasília - UnB (1997), a Universidade Federal do Paraná - UFPR (2009), e a Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2011), e as duas universidades nacionais públicas da Romênia, Universidade de Bucareste - UNIBUC (1975) e Universidade Babes Bolyai - UBB (2009), com cursos regulares de língua japonesa, com possibilidade de formação como licenciado. Com base no conceito de campo científico desenvolvido por Bourdieu, levará em consideração três vetores para a análise comparada, vetores também apontados por Silva (2017): do indivíduo - os profissionais atuando como docentes, das instituições - as universidades acima citadas, e do contexto sócio-histórico - envolvendo a criação e funcionamento destes cursos até a segunda década do século XXI, observando a influência do contexto socioeconômico local na fundação destes cursos e a influência política japonesa na permanência e funcionamento dos mesmos. A abordagem comparativa internacional Brasil -

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Romênia oferece a possibilidade de enxergar um panorama mais amplo sobre o ensino deste idioma, tornando esta pesquisa o pontapé inicial na compreensão do campo científico dos estudos japoneses. A presente pesquisa também terá um papel em compreender melhor as particularidades locais das regiões onde os cursos alvo desta pesquisa se situam, entre os quais temos a região amazônica, que acolhe a Universidade Federal do Amazonas, a única universidade na Região Norte a oferecer a licenciatura em japonês.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, comparativamente, através dos vetores indivíduo-instituição-contexto sócio-histórico, a política de formação de professor de língua japonesa no campo científico das licenciaturas públicas de língua japonesa de gerenciamento nacional (Romênia) ou federais (Brasil) no Brasil e na Romênia, apresentando a influência das agências japonesas e da comunidade japonesa local na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico das licenciaturas em língua japonesa dos dois países.

Objetivo Secundário:

1)descrever o ambiente institucional (currículo, estrutura do processo de formação, atividades de pesquisa e divulgação) da formação de professor de japonês nos cursos de licenciatura pública nacional no Brasil e na Romênia; 2)apresentar o contexto histórico, político e sociocultural que contribuiu na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico dos cursos acima citados; 3)analisar a influência recebida pelo fator docente destas instituições pelas agências japonesas e da comunidade japonesa e descendente local.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com o pesquisador responsável:

Riscos:

Vale ressaltar que esta pesquisa apresenta riscos ao participante, por se tratar de perguntas direcionadas à trajetória docente e, para respondê-las, o exercício da autorreflexão poderá acionar as memórias formativas, as quais poderão trazer algum tipo de constrangimento com possibilidade de danos de natureza emocional e afetiva. Também é possível que a pesquisa possa trazer ansiedade em relação a divulgação de informações sobre entidades governamentais que apoiaram seu processo formativo e/ou apoiam sua atividade docente. Também é possível sofrer com ansiedade pelo risco de ter sua identidade reconhecida, devido ao número relativamente pequeno de participantes. Mesmo se tratando de um questionário anônimo, enviado individualmente a cada participante, e tendo o nome de cada participante substituído por um

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



nome fictício, a pesquisadora juntamente com sua Professora Orientadora tomarão todas as medidas cabíveis, para minimizar os riscos, entre elas, destacam-se: 1) conversa, via google meet, se necessário, na tentativa de compreender a causa, advinda das memórias e/ou da lembranças estimuladoras dos possíveis danos e para saná-los 2) acionar o serviço de atendimento psicológico tanto do CEP como do Centro de Saúde da UFAM ambos com profissionais da Psicologia cujo objetivo é promover atendimento e acompanhamento nas questões relacionadas ao psicológico. Mesmo diante de todas as medidas cabíveis apresentadas e de todos os cuidados de prevenção para honrar o compromisso social da pesquisa, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes dela, você terá assegurado o direito à indenização cuja responsabilidade é de todos os membros da equipe de pesquisadores. Ressalta-se que a participação neste estudo é voluntária, e os participantes não terão nenhum tipo de despesas, nem receberão vantagens de natureza financeira. Eles poderão rejeitar a participar e/ou até desistir a qualquer momento caso não se sintam confortáveis em continuar. A autora desta pesquisa se compromete, junto com sua orientadora, em tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo, atendendo à legislação brasileira como a Resolução n.º 466 de 12/12/2012, Resolução n.º 510 de 07/04/2016, Resolução 196/96 do Ministério da Saúde e o Ofício Circular n.º 02/2021/ CONSEP/SECNS/MS da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos. Também serão respeitados os princípios éticos e de proteção de dados indicados nas Diretrizes 05/2020 sobre consentimento sob o Regulamento (UE) 2016/679, Regulamento Geral de Proteção de Dados; no Código Europeu de Conduta para a Integridade da Investigação (2016); na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012); na Declaração de Helsinki (2013); no Relatório Belmont (1979) e na Lei n. 363 de 28 dezembro de 2018/Parlamento da Romênia, sobre a proteção dos dados com caráter pessoal, considerando o fato desta pesquisa ser um estudo internacional, envolvendo participantes do Brasil e da Romênia, e zelando para respeitar a legislação de ambos os países.

Benefícios:

Também são esperados os seguintes benefícios com esta pesquisa: a escrita da primeira pesquisa comparativa que analisa os cursos de licenciatura públicas em língua japonesa do Brasil e da Romênia levando em consideração a influência governamental japonesa e da comunidade japonesa e/ou descendente neste processo, que sirva como base para compreender os mecanismos que sustentam a relação governo japonês comunidade japonesa/descendente-cursos de licenciatura em língua japonesa em Instituições de Ensino Superior públicas; o registro do percurso formativo dos docentes atuando atualmente nas instituições supracitadas, revelando a importância do apoio

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



governamental japonês neste processo formativo e o impacto que este tem sobre gerações futuras de discentes como legado transmitido dentro do campo científico dos estudos japoneses; e a participação direta de cada participante da pesquisa ampliará a perspectiva e o entendimento sobre a dimensão formativa, diplomática e de internacionalização que a criação e o funcionamento dos cursos públicos de licenciatura em língua japonesa possuem.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Desenho:

Esta pesquisa visa analisar, comparativamente, a formação de professor de língua japonesa em universidades públicas nacionais/federais na Romênia e no Brasil, objetivando apontar a influência governamental japonesa e da comunidade japonesa e/ou descendente japonesa na criação, no funcionamento e na reprodução do campo científico dos estudos japoneses, no contexto da internacionalização universitária. A presente pesquisa surgiu a partir da experiência da autora, formativa e de trabalho, entre 2002 e 2018, no Brasil e na Romênia, no âmbito do ensino de língua japonesa, e se baseia nos elementos comuns encontrados nos dois países, elementos que envolvem a presença e a influência governamental japonesa, através de entidades como MEXT (Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia) do Japão, a Fundação Japão, bem como os Consulados e Embaixadas do Japão, e da comunidade japonesa local (pessoas físicas, associações de descendentes etc.) no funcionamento dos cursos universitários de língua japonesa. O locus da pesquisa é constituído pelas 4 universidades federais brasileiras que possuem cursos regulares de licenciatura em língua japonesa, a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (1979), a Universidade de Brasília - UnB (1997), a Universidade Federal do Paraná - UFPR (2009), e a Universidade Federal do Amazonas - UFAM (2011), e as duas universidades públicas nacionais da Romênia, Universidade de Bucareste - UNIBUC (1975) e Universidade Babes Bolyai - UBB (2009), com cursos regulares de língua japonesa e com possibilidade de formação como licenciado. Com base no conceito de campo científico e de capital linguístico desenvolvido por Bourdieu (1977, 1988, 2004, 2014), levará em consideração três vetores para a análise comparada, vetores também apontados por Silva (2017): do indivíduo (os docentes), das instituições (as universidades acima citadas), e do contexto sócio-histórico envolvendo a criação e funcionamento destes cursos até 2018. A presente pesquisa terá uma abordagem dialética e utilizará como metodologia a pesquisa comparada tendo como fontes de dados as fontes

documental e bibliográfica e a pesquisa de campo, através de questionário aplicado online aos docentes atuantes nos cursos escolhidos como locus da pesquisa. O método quantitativo-qualitativo, ou Mixed Methods (CRESWELL, 2012) foi considerado o mais apropriado para os

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



objetivos da presente pesquisa. Serão levados em consideração tanto informações de natureza qualitativa, indicando quais aspectos da influência governamental japonesa e da comunidade local influenciam a formação docente, bem como informações de natureza quantitativa, como o número de docentes e cursos que possuem experiências marcadas por esta influência. A operacionalização da pesquisa terá cinco etapas: 1) revisão de literatura; 2) coleta/produção de dados secundários; 3) coleta/produção de dados primários; 4) organização e tratamento dos dados; e 5) análise dos dados. Objetiva-se observar os mecanismos através dos quais se manifesta a influência governamental japonesa e da comunidade local e descendente, cruzando os dados obtidos através da pesquisa documental e bibliográfica com informações e impressões subjetivas dos docentes dos cursos de licenciatura em língua e literatura japonesa em relação a esta influência, para obter um panorama mais amplo sobre como esta influência é reproduzida dentro do campo científico dos estudos japoneses. A pesquisa comparada almeja revelar aspectos políticos em nível macro e micro que influenciam a formação de professor de língua japonesa, ou seja, tanto aspectos comuns de uma política em nível global providenciada pelo governo japonês para a formação de professores de língua japonesa, quanto aspectos locais, oferecendo mais compreensão sobre a ligação entre o contexto sócio-histórico, a comunidade japonesa e descendente, e a criação e funcionamento dos cursos de licenciatura de língua japonesa.

Metodologia Proposta:

A presente pesquisa se inscreve na área da sociologia da educação, utilizando conceitos de Bourdieu como campo científico e capital linguístico para apoiar a abordagem da problemática proposta. Serão levados em conta os 3 vetores: indivíduo-instituição-contexto social que serão aplicados aos cursos que fazem parte do locus da pesquisa e aos docentes que atuam nestes cursos. A presente pesquisa terá uma abordagem dialética e utilizará como metodologia a pesquisa comparada tendo como fontes de dados as fontes documental e bibliográfica e a pesquisa de campo, através de questionário aplicado online aos docentes atuantes nos cursos escolhidos como locus da pesquisa. A abordagem quanti-qualitativa, Mixed Methods (CRESWELL, 2012) foi considerada a mais adequada para este trabalho. A pesquisa terá 5 etapas: 1) Revisão de Literatura: o levantamento das pesquisas e discussões teórico-metodológicas que tratam de questões relacionadas ao mesmo tema de pesquisa. Serão levadas em consideração publicações nacionais e internacionais tais como: dissertações e teses, trabalhos publicados em anais de eventos, artigos, periódicos e livros, e será realizada em três momentos: a) levantamento e seleção das publicações; b) leitura e fichamento do material selecionado; c) exercício reflexivo-relacional. 2) Coleta/Produção de dados secundários: serão procuradas informações relacionados à criação e

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



funcionamento dos cursos que constituem o locus desta pesquisa, com foco na relação com instituições governamentais japonesas e com a comunidade japonesa e descendente local; As páginas eletrônicas que servirão de base tais buscas são: Fundação Japão; Fundação Japão em São Paulo, páginas oficiais das universidades e dos cursos; PPCs e Memoriais do curso. Também serão levados em conta como dados primários os currículos públicos dos docentes, encontrados nos sites oficiais dos cursos e no portal CAPES/Lattes. 3) Coleta/Produção de dados primários: em complementaridade aos dados secundários, esta etapa contemplará, por sua vez, a produção de dados por meio de questionário online anônimo enviado para os sujeitos desta pesquisa: professores dos cursos que constituem o corpus desta pesquisa; 4) Organização e tratamento dos dados: os dados secundários serão compilados, organizados e sistematizados e, quando necessário, passarão por tratamento estatístico; os dados primários serão sistematizados utilizando a ferramenta do Google Forms. 5) Análise dos dados: os dados quantitativos passarão por descrição, comparação e transformação e os dados qualitativos passarão por análise de conteúdo (FRANCO, 2008). O questionário possui 10 seções, a primeira descrevendo o objetivo do formulário, a segunda tratando de uma breve caracterização do respondente, a terceira abordando a formação acadêmica e as agências financiadoras japonesas, a quarta e a quinta tratando da formação profissional do docente, a sexta abordando a entrada na área dos estudos japoneses, a sétima e a oitava tratando sobre a contribuição de agências japonesas e da comunidade japonesa/descendente local na sua área de atuação como docente, a nona tratando sobre atividades com importância na formação docente e a décima sendo uma questão de avaliação subjetiva da área dos estudos japoneses no seu país, apresentando aspectos comparativos entre o momento atual e o período de formação do docente. Será atribuído um prazo de 1 mês da data de envio do formulário para o envio do mesmo, completado. Os dados obtidos serão cruzados com as informações dos currículos oficiais dos docentes e com os dados dos sites oficiais dos cursos, almejando obter o máximo de informação possível sobre a formação de professores de língua japonesa nos cursos escolhidos como locus da pesquisa.

Hipótese:

As leituras realizadas até então e a experiência formativa pessoal, levam a hipotetizar que A formação de professores de língua japonesa em nível superior, como parte importante das ações voltadas para a perpetuação do campo científico dos estudos japoneses no Brasil e na Romênia, recebe uma forte influência por parte de entidades governamentais japonesas e da comunidade japonesa local e descendente, influência que se encontra na produção e reprodução deste campo, os formados contribuindo para manter e perpetuar a herança do caminho formativo seguido pelos

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



seus mestres, incluindo os vínculos e as especificidades das relações com as comunidades e as entidades acima mencionadas. O mecanismo de funcionamento desta influência baseia-se em um círculo iniciado com o apoio oferecido pelas agências governamentais japonesas para criação e funcionamento dos cursos de formação de professores, requerimento de competências avaliadas pelas mesmas entidades para o benefício individual de apoio, com participação da comunidade japonesa local no desenvolvimento do processo avaliativo, e reconhecimento por parte da comunidade local descendente ou não do processo formativo dos indivíduos capacitados através destas entidades, devido ao prestígio da natureza governamental destas instituições. Também hipotetiza-se a existência de um ciclo no qual a influência de agências japonesas é percebida durante o período formativo e reproduzida na atuação profissional dos docentes.

Critério de Inclusão:

Os participantes da pesquisa serão os docentes dos cursos considerados como locus da pesquisa, tanto com naturalidade brasileira/romena quanto estrangeiros, desde que não sejam especialistas enviados por órgãos e instituições japoneses. A exclusão dos últimos foi feita considerando a impossibilidade destes de beneficiar dos intercâmbios e programas de aperfeiçoamento disponíveis para docentes e alunos que atuam em outros países, que são alvo desta pesquisa. A inclusão dos docentes estrangeiros, incluindo os japoneses, foi realizada levando em conta o fato de que estes ainda podem participar de programas de aperfeiçoamento disponíveis para docentes que atuam em outros países, tais como programas de formação da Fundação Japão. O questionário será aplicado aos docentes que atuam neste momento (2022) nos cursos de língua japonesa escolhidos como locus da pesquisa, sendo estes 9 docentes da UFAM, 13 docentes da UnB, 3 docentes da Universidade de Bucareste, totalizando uma amostra de 25 docentes, entre brasileiros e romenos. O questionário será enviado individualmente a cada participante e no corpus do trabalho final será substituído o nome de cada participante por um nome fictício.

Critérios de inclusão: -Ser docente efetivo ou substituto do quadro de professores do curso de língua japonesa das universidades escolhidas como locus da pesquisa. Aceitar, livremente, participar ativa e diretamente da pesquisa e tudo que isso implica, a partir da leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). **Modo de recrutamento dos participantes da pesquisa:**-verificar a lista de docentes efetivos nos sites oficiais das universidades;-entrar em contato com a coordenação dos cursos explicando sobre a realização da pesquisa e verificando se os mesmos docentes encontrados no site atuam efetivamente nos cursos;-Fazer o chamamento, através de email, destes potenciais participantes de pesquisa de acordo com o procedimento de recrutamento do estudo, procurando informar aos mesmos sobre o estudo a ser realizado e suas

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



características principais (importância, riscos e benefícios, confidencialidades, etc.);-Quando preenchidos os critérios mínimos, enviar via google forms o questionário aos participantes e apresentar os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs).

Critério de Exclusão:

-Ser especialista em ensino enviado por órgãos governamentais japoneses. -Desistir de entregar as respostas do questionário.

Metodologia de Análise de Dados:

Objetiva-se observar o papel da influência das agências japonesas no processo formativo docente, na criação e no funcionamento dos cursos e na produção e reprodução do campo científico dos estudos japoneses, indicando os mecanismos através dos quais se manifesta, cruzando os dados obtidos através da pesquisa documental e bibliográfica com informações e impressões subjetivas dos docentes dos cursos de licenciatura em língua e literatura japonesa em relação a esta influência, para obter um panorama mais amplo sobre como esta influência é reproduzida dentro do campo científico dos estudos japoneses. A pesquisa comparada almeja revelar aspectos políticos em nível macro e micro que influenciam a formação de professor de língua japonesa, ou seja, tanto aspectos comuns de uma política em nível global providenciada pelo governo japonês para a formação de professores de língua japonesa, quanto aspectos locais, oferecendo mais compreensão sobre a ligação entre o contexto sócio-histórico, a comunidade japonesa e descendente, e a criação e funcionamento dos cursos de licenciatura de língua japonesa. As fontes bibliográfica e documental fornecerão principalmente dados qualitativos sobre as instituições e o contexto social do seu surgimento e funcionamento, enquanto que o questionário fornecerá tanto dados quantitativos quanto qualitativos. A análise será uma triangulação destes dados, levando em conta a possível complementaridade dos dados e as possibilidades explicativas dos dados como um conjunto. Assim, entre os dados quantitativos, tem o número de docentes que tiveram várias experiências relacionadas à influência governamental japonesa e da comunidade japonesa no seu processo formativo e na sua atuação docente, bem como o número de docentes pertencendo a certa faixa etária e que apresentam em comum este tipo de experiência e recomendam aos seus alunos as mesmas ou não. Entre os dados qualitativos tem os tipos de interações com as instituições governamentais japonesas e com a comunidade japonesa e descendente local, bem como as impressões subjetivas sobre a área de ensino de língua japonesa fornecidas por cada participante da pesquisa. A partir destes dados poderão ser vistas semelhanças entre os dois países, o que constitui a base para uma política internacional promovida pelo Japão para a formação de professores de língua japonesa em nível superior fora do Japão, e ao mesmo tempo

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



poderão ser vistas as particularidades regionais que caracterizam cada curso. Também podem ser observadas as variações apresentadas pela influência governamental japonesa sobre os cursos de licenciatura, que ajudarão compreender a reprodução do campo científico dos estudos japoneses no Brasil e no Japão através dos docentes que participam do processo de formação de professores nos cursos de licenciatura em língua japonesa. Os dados quantitativos passarão por operações de descrição, comparação e transformação para os dados quantitativos, enquanto os dados qualitativos passarão por análise de conteúdo (FRANCO, 2008).

Desfecho Primário:

Seguindo o tripé indivíduo-instituição-contexto sócio-histórico, almeja-se compreender dois aspectos, um relacionado ao caminho formativo dos docentes das licenciaturas de japonês, outro relacionado às suas atividades docentes. A análise destes dois aspectos mostrará o que constitui a herança educacional no campo dos estudos japoneses, e a abordagem comparativa Brasil-Romênia apresentará os elementos comuns e divergentes, indicando o que se mostra como universal neste campo acadêmico.

Desfecho Secundário:

A pesquisa revelará as semelhanças e diferenças na influência das agências japonesas na implementação e funcionamento dos cursos ao longo dos anos, bem como o modo como esta influência se tornou parte da realidade desses cursos durante a reprodução do campo científico dos estudos japoneses, tendo como principal expoente o docente. São visadas, em que se trata do fator indivíduo (docente), a relação com a comunidade japonesa através do envolvimento em atividades empregatícios antes do ingresso como docente de ensino superior, sua formação e sua atividade como docente e a influência governamental japonesa recebida, incluindo tantas informações sobre esta, bem como sua impressão pessoal sobre o papel desta influência na sua formação e trabalho, os cursos profissionalizantes docentes, e a atitude do docente em relação à transmissão aos seus discentes da sua experiência envolvendo as facilidades fornecidas por agências governamentais japonesas. A pesquisa mostrará também as diferenças entre as diversas gerações de docentes

TAMANHO DA AMOSTRA: 22 brasileiros e 03 romenos= 25 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Trata-se de um projeto de pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação/UFAM, intitulado “A política de formação de professores de língua japonesa em universidades públicas nacionais/federais no contexto da internacionalização universitária: um estudo comparado Brasil/Romênia”. Pesquisadora Cristina Rosoga, orientadora Profª Selma Suely

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Baçal de Oliveira. A investigação será realizada em 2 (duas) universidades federais brasileiras e 1 (uma) universidade pública nacional romena que possui curso de graduação regular em língua japonesa, com possibilidade de realização de licenciatura em língua japonesa: a Universidade de Brasília – UnB (Campus Universitário Darcy Ribeiro, Brasília-DF, CEP 70910-900), a Universidade Federal do Amazonas - UFAM (Av. General Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 1200 - Coroado I, Manaus - AM, 69067-005), e na Romênia, Universidade de Bucareste -UNIBUC(Strada Pitar Mo 7-13, Bucureti 010451, Romênia) e Universidade Babes Bolyai - UBB(Str. Horea nr. 31, RO-400202, Cluj-Napoca). OBJETIVO PRIMÁRIO: Analisar, comparativamente, através dos vetores indivíduo-instituição-contexto sócio-histórico, a política de formação de professor de língua japonesa no campo científico das licenciaturas públicas de língua japonesa de gerenciamento nacional (Romênia) ou federais (Brasil) no Brasil e na Romênia, apresentando a influência das agências japonesas e da comunidade japonesa local na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico das licenciaturas em língua japonesa dos dois países. OBJETIVO SECUNDÁRIO: 1)descrever o ambiente institucional (currículo, estrutura do processo de formação, atividades de pesquisa e divulgação) da formação de professor de japonês nos cursos de licenciatura pública nacional no Brasil e na Romênia; 2)apresentar o contexto histórico, político e sociocultural que contribuiu na criação, desenvolvimento e reprodução do campo científico dos cursos acima citados; 3)analisar a influência recebida pelo fator docente destas instituições pelas agências japonesas e da comunidade japonesa e descendente local. A presente pesquisa terá uma abordagem dialética e utilizará como metodologia a pesquisa comparada tendo como fontes de dados as fontes documental e bibliográfica e a pesquisa de campo, através de questionário aplicado online aos docentes atuantes nos cursos escolhidos como locus da pesquisa. As páginas eletrônicas que servirão de base tais buscas são: Fundação Japão; Fundação Japão em São Paulo, páginas oficiais das universidades e dos cursos; PPCs e Memoriais do curso. Também serão levados em conta como dados primários os currículos públicos dos docentes, encontrados nos sites oficiais dos cursos e no portal CAPES/Lattes. 3) Coleta/Produção de dados primários: em complementaridade aos dados secundários, esta etapa contemplará, por sua vez, a produção de dados por meio de questionário online anônimo enviado para os sujeitos desta pesquisa: professores dos cursos que constituem o corpus desta pesquisa;

Concernente ao Protocolo submetido à avaliação pelo CEP registra-se da documentação obrigatória o que segue:

a) FOLHA DE ROSTO: APRESENTADA E ADEQUADA;

b) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO PORTUGUÊS: APRESENTADO E ADEQUADO;

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.352.811

- c) PROJETO DE PESQUISA BÁSICO ROMENO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- d) INSTRUMENTO(QUESTIONÁRIO) DA PESQUISA EM PORTUGUÊS: APRESENTADO E ADEQUADO;
- e) INSTRUMENTO DA PESQUISA (QUESTIONÁRIO) ROMENO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- f) TERMO DE ANUÊNCIA UNIVERSIDADE ROMENAS: APRESENTADO E ADEQUADO;
- g) TERMO DE ANUÊNCIA DA UNB: APRESENTADO E ADEQUADO;
- h) TERMO DE ANUÊNCIA DA UFAM: APRESENTADO E ADEQUADO;
- i) TCLE PORTUGUÊS: APRESENTADO E ADEQUADO;
- j) TCLE ROMENO: APRESENTADO E ADEQUADO;
- k) RISCOS E BENEFÍCIOS: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- l) CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: APRESENTADOS E ADEQUADOS;
- m) CRONOGRAMA: APRESENTADO E ADEQUADO (aplicação do questionário de 16/04 a 16/05/2022);
- n) ORÇAMENTO: APRESENTADO E ADEQUADO (Financiamento próprio no valor de R\$ 7,200.

Recomendações:

Pesquisador(a) esclareça suas dúvidas, consultando a página do CEP em www.cep.ufam.edu.br

Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares. A aprovação do protocolo neste Comitê NÃO SOBREPÕE eventuais restrições ao início da pesquisa estabelecidas pelas autoridades competentes, devido à pandemia de COVID-19. O pesquisador(a) deve analisar a pertinência do início, segundo regras de sua instituição ou instituições/autoridades sanitárias locais, municipais, estaduais ou federais.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A proposta em questão apresenta relevância social e científica no âmbito das Ciências Humanas e Sociais. Diante do exposto, somos de parecer pela APROVAÇÃO do projeto, pois o pesquisador CUMPRIU INTEGRALMENTE com as determinações da Resolução 466/12 no que concerne aos termos de apresentação obrigatória, acima mencionados. Este CEP/UFAM analisa os aspectos éticos da pesquisa com base nas Resoluções 466/2012-CNS, 510/2016-CNS e outras complementares.

Atenção! "O(A) pesquisador(a) deve enviar por Notificação os relatórios parciais e final. (item XI.d. da Res 466/2012-CNS), por meio da Plataforma Brasil e manter seu cronograma atualizado, solicitando por Emenda eventuais alterações antes da finalização do prazo inicialmente previsto.

SMJ

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com



Continuação do Parecer: 5.352.811

É o parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1891023.pdf	18/03/2022 15:04:49		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	carta_de_resposta.pdf	18/03/2022 15:03:24	Cristina Rosoga	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_longo_novo.pdf	18/03/2022 15:02:36	Cristina Rosoga	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto_de_pesquisa_basico_portugues.pdf	18/03/2022 15:01:54	Cristina Rosoga	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_novo.pdf	18/03/2022 15:00:24	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	Romeno_Projeto.pdf	16/02/2022 15:10:14	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	LATTESELMABACAL.pdf	16/02/2022 15:09:16	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	LATTESCRISTINAROSOGA.pdf	16/02/2022 15:08:53	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	TRADUCAOANUENCIAUBBROMENIA.pdf	16/02/2022 15:05:52	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	ANUENCIAUBBROMENIA.pdf	16/02/2022 15:05:19	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	ANUENCIAUFAM.pdf	16/02/2022 15:04:52	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	ANUENCIAUNB.jpeg	16/02/2022 15:04:35	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_ROMENO.pdf	16/02/2022 15:03:41	Cristina Rosoga	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_PORTUGUES.pdf	16/02/2022 15:03:24	Cristina Rosoga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEROMENO.pdf	16/02/2022 15:02:59	Cristina Rosoga	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEPORTUGUES.pdf	16/02/2022 15:02:28	Cristina Rosoga	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

CEP: 69.057-070

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS - UFAM



Continuação do Parecer: 5.352.811

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 14 de Abril de 2022

Assinado por:

Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 4950

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)3305-1181

CEP: 69.057-070

E-mail: cep.ufam@gmail.com

QUESTIONÁRIO DO PROJETO "A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LETRAS-JAPONÊS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NACIONAIS/FEDERAIS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL/ROMÊNIA"

Olá!

Meu nome é Cristina Rosoga Sambuichi, sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sob orientação da Dra. Selma Suely Baçal de Oliveira. Meu projeto, do qual esse questionário faz parte, é intitulado "A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA ÁREA DE LETRAS-JAPONÊS EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS NACIONAIS/FEDERAIS NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO UNIVERSITÁRIA: UM ESTUDO COMPARADO BRASIL/ROMÊNIA". Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Amazonas (CAAE 56259322.8.0000.5020).

O objetivo desta etapa do trabalho é avaliar a influência de agências japonesas e da comunidade de nacionais japoneses e/ou da comunidade descendente japonesa local sobre o percurso formativo e sobre a atuação profissional dos docentes dos cursos de Letras-Japonês que atuam em licenciaturas públicas no Brasil e na Romênia - a quem o questionário é direcionado. Os dados referentes à formação e atuação profissional dos docentes serão coletados do Currículo Lattes (Brasil) ou dos currículos públicos dos docentes encontrados nas páginas oficiais dos cursos onde eles atuam (Romênia). O questionário abaixo tem o objetivo de coletar alguns dados complementares, que permitirão a construção do perfil do docente de Letras-Japonês e compreender como sua atuação contribui para a reprodução do campo científico de Letras-Japonês. Gostaria de pedir sua colaboração com o projeto, através do preenchimento deste questionário.

O Comitê de Ética pode ser contatado através do e-mail cep.ufam@gmail.com ou do telefone + 55 92 3305-1181.

A pesquisadora responsável (Cristina Rosoga Sambuichi) pode ser contatada através do e-mail cristinarosogaa@gmail.com ou do telefone +55 92 98258-0295.

Desde já, muito obrigada!

Cristina Rosoga Sambuichi
+55 92 98258-0295

***Obrigatório**

Breve caracterização

1. Idade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20-30
- ☐ 30-40
- ☐ 40-50
- ☐ 50-60
- ☐ Acima de 60

2. Sexo *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Outro: _____

3. Nacionalidade *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Brasileira
- ☐ Japonesa
- ☐ Romena
- ☐ Outro: _____

4. Marque uma das opções abaixo que lhe caracteriza. *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Descendente japonês.
- ☐ Sem descendência japonesa.

5. Você está atuando como docente em qual das instituições abaixo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Universidade Federal do Amazonas
- ☐ Universidade de Brasília
- ☐ Universidade Federal do Paraná
- ☐ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- ☐ Universidade de Bucarest
- ☐ Universidade Babes-Bolyai

6. Qual a sua titulação atual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Graduação
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro: _____

7. Qual seu vínculo empregatício atual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Professor/a efetivo/a.
- ☐ Professor/a substituto/a.
- ☐ Professor/a visitante.
- ☐ Outro: _____

8. Você já foi professor/a substituto/a no ensino superior de língua japonesa antes de ingressar como docente efetivo nesta área? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, uma vez.
- ☐ Sim, duas vezes.
- ☐ Sim, três vezes.
- ☐ Outro: _____

9. Esteve ou está na coordenação/chefia do curso onde atua como docente? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, já fui coordenador(a)/chefe.
- ☐ Sim, sou o atual coordenador(a)/chefe.

10. Como você avalia sua relação com a comunidade japonesa / comunidade descendente japonesa local? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito próxima, frequento clubes, eventos e assembleia da comunidade.
- ☐ Próxima, participo das atividades da comunidade sempre que possível.
- ☐ Cordial, participo de algumas das atividades da comunidade as vezes.
- ☐ Não mantenho relações com as comunidades indicadas acima.
- ☐ Outro: _____

Formação acadêmica e agências japonesas

11. Você se beneficiou de financiamento por parte de agências japonesas durante seu processo formativo? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não.
- ☐ Sim, conclui a graduação inteira pelo MEXT.
- ☐ Sim, participei do curso de 1 ano para alunos de graduação do MEXT.
- ☐ Sim, fiz mestrado pelo MEXT.
- ☐ Sim, fiz doutorado pelo MEXT.
- ☐ Sim, fiz cursos da Fundação Japão durante a graduação.
- ☐ Sim, fiz cursos da Fundação Japão depois da graduação.
- ☐ Sim, fiz mestrado/doutorado pela Fundação Japão.
- ☐ Sim, fiz cursos da JICA.
- ☐ Outro: _____

12. Como você avalia a contribuição destas agências para seu processo formativo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito importante.
- ☐ Importante.
- ☐ Pouco importante.
- ☐ Não houve.

Cursos de aprimoramento profissional para professores de japonês

13. Indique, se houver, o curso de aprimoramento profissional para professores de japonês que considera mais relevante mencionando o nome do curso, a duração, o país de realização, a instituição organizadora e a agência financiadora, se houver. *

14. Você recomenda aos seus alunos o curso indicado na pergunta anterior? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

15. Alguem lhe recomendou o(s) curso(s) indicado(s) na primeira pergunta? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Não.

☐ Sim, meus professores de graduação.

☐ Sim, meus colegas de trabalho.

☐ Sim, meus superiores no trabalho.

☐ Sim, minha família.

☐ Sim, meus amigos/conhecidos.

☐ Outro: _____

Atividades, cursos e programas que complementam a formação docente

16. Quais das seguintes atividades você recomenda aos seus alunos? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Prova de proficiência em língua japonesa JLPT.

☐ Outras provas de proficiência em língua japonesa que não JLPT.

☐ Intercâmbio para o Japão financiado pelo MEXT, Fundação Japão, JICA.

☐ Intercâmbio para o Japão financiado por outras agências japonesas.

☐ Intercâmbio para o Japão financiado pelo próprio aluno.

☐ Cursos profissionalizantes para professores de língua japonesa da Fundação Japão e JICA.

☐ Cursos profissionalizantes para professores de língua japonesa de outras agências japonesas.

☐ Programas de mobilidade estudantil interna (entre universidades do mesmo país) na área dos estudos japoneses ou áreas interrelacionadas.

☐ Programas de mobilidade estudantil externa (entre universidades de países diferentes) na área dos estudos japoneses ou áreas interrelacionadas.

☐ Nenhuma das atividades indicadas acima.

☐ Outro: _____

17. Quais das seguintes atividades foram recomendadas a você pelos seus professores de graduação, durante seu período formativo? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Prova de proficiência em língua japonesa JLPT.
- ☐ Outras provas de proficiência em língua japonesa que não JLPT.
- ☐ Intercâmbio para o Japão financiado pelo MEXT, Fundação Japão, JICA.
- ☐ Intercâmbio para o Japão financiado por outras agências japonesas.
- ☐ Intercâmbio para o Japão financiado pelo próprio aluno.
- ☐ Cursos profissionalizantes para professores de língua japonesa da Fundação Japão e JICA.
- ☐ Cursos profissionalizantes para professores de língua japonesa de outras agências japonesas.
- ☐ Programas de mobilidade estudantil interna (entre universidades do mesmo país) na área dos estudos japoneses ou áreas interrelacionadas.
- ☐ Programas de mobilidade estudantil externa (entre universidades de países diferentes) na área dos estudos japoneses ou áreas interrelacionadas.
- ☐ Nenhuma das atividades indicadas acima.
- ☐ Outro: _____

Contribuição de agências japonesas no curso onde você atua

18. Qual agência japonesa realiza contribuições no seu curso? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não há.
- ☐ Fundação Japão
- ☐ MEXT
- ☐ JICA
- ☐ Consulado ou Embaixada do Japão
- ☐ Outro: _____

19. Como se da a contribuição, caso haja? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não há.
- ☐ Doações financeiras.
- ☐ Doações de objetos e produtos.
- ☐ Doações de materiais didáticos.
- ☐ Envio de colaboradores para ensino (professores visitantes).
- ☐ Envio de especialistas para aperfeiçoamento do corpo docente.
- ☐ Envio de especialistas para palestras.
- ☐ Divulgação de eventos do curso.
- ☐ Cursos de aperfeiçoamento para docentes na sede da agência.
- ☐ Programas de intercâmbio para alunos.
- ☐ Visitas periódicas de representantes em eventos do curso.
- ☐ Outro: _____

20. Quais as agências japonesas cujos cursos e atividades formativas para alunos são reconhecidas pelo seu curso? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não há.
- ☐ MEXT
- ☐ Fundação Japão
- ☐ JICA
- ☐ Outro: _____

21. Qual a importância do certificado de proficiência em língua japonesa JLPT no seu curso? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não é reconhecido pelo curso.
- ☐ Vale como aproveitamento de disciplina.
- ☐ Vale como atividade extracurricular para o curso.
- ☐ Vale para fazer mobilidade estudantil durante a graduação.
- ☐ Outro: _____

22. Qual a importância de certificados de proficiência em língua japonesa que não *
JLPT (Kanji Kentei, etc.) no seu curso?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não são reconhecidos pelo curso.
- ☐ Valem como aproveitamento de disciplina.
- ☐ Valem como atividade extracurricular para o curso.
- ☐ Valem para fazer mobilidade estudantil durante a graduação.
- ☐ Outro: _____

23. Qual a importância dos cursos promovidos por agências japonesas dentro do *
seu curso?

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não são reconhecidos pelo curso.
- ☐ Podem ser aproveitadas como atividades extracurriculares .
- ☐ Disciplinas/notas podem ser aproveitadas no histórico do aluno.
- ☐ Outro: _____

Contribuição de associações de nacionais japoneses (associações de empresários japoneses; associações de esposas de empresários e diplomatas, etc.)/ associações de descendentes japoneses para o curso onde você atua

24. Qual o tipo de associação com a qual o curso tem contatos? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Associações de nacionais japoneses.
- ☐ Associações de descendentes japoneses.
- ☐ Não há contatos com nenhum dos tipos de associações indicados acima.
- ☐ Outro: _____

25. Com qual frequência acontecem os contatos com as associações de nacionais japoneses? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentes (semanalmente/mensalmente).
- ☐ Frequentes (semestralmente).
- ☐ Contatos eventuais (uma vez por ano/eventos isolados).
- ☐ Não há.

26. Com qual frequência acontecem os contatos com as associações de descendentes japoneses? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito frequentes (semanalmente/mensalmente).
- ☐ Frequentes (semestralmente).
- ☐ Contatos eventuais (uma vez por ano/eventos isolados).
- ☐ Não há.

27. Qual a contribuição das associações de nacionais japoneses para o seu curso ? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não há.
- ☐ Participação de negociações políticas em prol da abertura/permanência do curso.
- ☐ Disponibilização do espaço físico e facilidades da associação (incluindo instituições educacionais da associação) em prol das atividades do curso.
- ☐ Organização de oficinas para os alunos do curso (origami, cerimônia do chá, ikebana, etc.).
- ☐ Visitas de representantes para os eventos do curso.
- ☐ Envio de especialistas para palestras.
- ☐ Doações financeiras.
- ☐ Doações de materiais didáticos.
- ☐ Doações de bens e produtos.
- ☐ Divulgação de eventos do curso.
- ☐ Outro: _____

28. Qual a contribuição das associações de descendentes japoneses para o seu curso ? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Não há.
- ☐ Participação de negociações políticas em prol da abertura/permanência do curso.
- ☐ Disponibilização do espaço físico e facilidades da associação (incluindo instituições educacionais da associação) em prol das atividades do curso.
- ☐ Organização de oficinas para os alunos do curso (origami, cerimônia do chá, ikebana, etc.).
- ☐ Visitas de representantes para os eventos do curso.
- ☐ Envio de especialistas para palestras.
- ☐ Doações financeiras.
- ☐ Doações de materiais didáticos.
- ☐ Doações de bens e produtos.
- ☐ Divulgação de eventos do curso.
- ☐ Outro: _____

29. Poderia indicar, se houver, algumas sugestões para o aprimoramento das políticas para a formação dos professores de japonês no seu país? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

CHESTIONAR PENTRU PROIECTUL „POLITICA DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN CADRUL CURSURILOR DE JAPONEZA ÎN UNIVERSITĂȚI PUBLICE NAȚIONALE/FEDERALE ÎN CONTEXTUL INTERNAȚIONALIZĂRII UNIVERSITĂȚII: UN STUDIU COMPARAT BRAZILIA/ROMÂNIA”

Bună ziua!

Mă numesc Cristina Roșoga Sambuichi, sunt doctorand la Școala Doctorală de Științe ale Educației de la Universitatea Federala din Amazonas - UFAM, sub îndrumarea doamnei Dr. Selma Suely Baçal de Oliveira. Proiectul meu, din care face parte acest chestionar, se intitulază „POLITICA DE FORMARE A PROFESORILOR ÎN CADRUL CURSURILOR DE JAPONEZA DE LA UNIVERSITĂȚI PUBLICE NAȚIONALE/FEDERALE ÎN CONTEXTUL INTERNAȚIONALIZĂRII UNIVERSITĂȚII: UN STUDIU COMPARAT BRAZILIA/ROMÂNIA”. Acest proiect a fost aprobat de Comitetul de Etică al Universității Federale din Amazonas (CAAE 56259322.8.0000.5020).

Obiectivul acestei etape a lucrării este de a evalua influența agențiilor japoneze și a comunității japoneze sau a comunității descendenților japonezi asupra parcursului de formare și asupra activității profesionale a profesorilor de cursuri de limba și literatura japoneză care lucrează în universități publice în Brazilia și România. - căroră se adresează chestionarul. Datele privind pregătirea și activitatea profesională a cadrelor didactice vor fi colectate din Curriculum-ul Lattes (Brazilia) sau din CV-urile publice ale cadrelor didactice aflate pe paginile electronice oficiale ale cursurilor la care lucrează (România). Chestionarul de mai jos își propune să colecteze câteva date complementare, care să permită construirea profilului profesorului universitar de Japoneză și înțelegerea modul în care performanța acestuia contribuie la reproducerea domeniului științific al cursurilor de Japoneză. Aș dori să vă cer colaborarea cu proiectul completând acest chestionar. Comitetul de Etică poate fi contactat prin e-mail cep.ufam@gmail.com sau la telefon + 55 92 3305-1181.

Cercetătorul responsabil (Cristina Rosoga Sambuichi) poate fi contactat prin e-mail cristinarosogaa@gmail.com sau la telefon +55 92 98258-0295.

Vă mulțumesc foarte mult anticipat!

Cristina Rosoga Sambuichi
+55 92 98258-0295

***Obrigatório**

Scurtă caracterizare

1. Vârsta *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 20-30
- ☐ 30-40
- ☐ 40-50
- ☐ 50-60
- ☐ Mai mult de 60

2. Sexul *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminin
- ☐ Masculin
- ☐ Outro: _____

3. Naționalitate *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Braziliană
- ☐ Japoneză
- ☐ Romană
- ☐ Outro: _____

4. Marcați una din opțiunile de mai jos care vă caracterizează *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Descendent japonez.
- ☐ Fără descendentă japoneză.

5. Sunteți profesor la care dintre instituțiile indicate mai jos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Universidade Federal do Amazonas
- ☐ Universidade de Brasília
- ☐ Universidade Federal do Paraná
- ☐ Universidade Federal do Rio de Janeiro
- ☐ Universitatea din București
- ☐ Universitatea Babeș-Bolyai

6. Care este titlul dumneavoastră actual? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Absolvent de facultate
- ☐ Specialist
- ☐ Masterat
- ☐ Doctor
- ☐ Outro: _____

7. Care este relația dumneavoastră profesională actuală? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Cadru permanent.
- ☐ Profesor suplinitor.
- ☐ Profesor vizitator.
- ☐ Outro: _____

8. Ați fost vreodată profesor suplinitor în învățământul superior înainte de a deveni cadru permanent în învățământul superior de limba japoneză? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nu.
- ☐ Da, o data.
- ☐ Da, de doua ori.
- ☐ Da, de trei ori.
- ☐ Outro: _____

9. Ați fost sau sunteți coordonatorul/șeful cursului la care lucrați ca profesor? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nu.
- ☐ Da, am fost coordonator/șef.
- ☐ Da, sunt actualul coordonator/șef.

10. Cum apreciați relația dvs. cu comunitatea japoneză locală /comunitatea descendenților japonezi? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foarte apropiată, frecventez cluburi, evenimente și întruniri ale comunității.
- ☐ Apropiată, particip la activitățile comunității oricâte ori este posibil.
- ☐ Cordială, particip la unele dintre activitățile comunității uneori.
- ☐ Nu mențin relații cu comunitățile indicate mai sus.

Pregătirea academică și agențiile japoneze

11. Ați beneficiat de finanțare din partea agențiilor japoneze în timpul procesului de formare? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu
- ☐ Da, am făcut facultatea toată cu bursa MEXT Mombusho.
- ☐ Da, am făcut cursul de un an pentru studenți de facultate cu bursa MEXT Mombusho.
- ☐ Da, am făcut masterat cu bursa MEXT Mombusho.
- ☐ Da, am făcut doctorat cu bursa MEXT Mombusho.
- ☐ Da, am făcut cursuri de la Fundația Japonia în timpul facultății.
- ☐ Da, am făcut cursuri de la Fundația Japonia după facultate.
- ☐ Da, am făcut masterat/doctorat cu bursa de la Fundația Japonia.
- ☐ Da, am făcut cursuri de la JICA.
- ☐ Outro: _____

12. Cum apreciați contribuția acestor agenții la procesul dumneavoastră de formare? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foarte importantă.
- ☐ Importantă.
- ☐ Putin importantă.
- ☐ Nu a existat.

Cursuri de perfecționare profesională pentru profesori de japoneză

13. Indicați, dacă este cazul, cursul de perfecționare profesională pentru profesori de japoneză pe care îl considerați cel mai relevant, menționând numele cursului, durata, țara de realizare, instituția organizatoare și agenția de finanțare, dacă este cazul. *

14. Recomandați studenților dvs. cursul indicat la întrebarea anterioară? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Da

☐ Nu

15. Cineva v-a recomandat cursul mentionat la prima intrebare? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Nu.

☐ Da, profesorii mei de la facultate.

☐ Da, colegii mei de serviciu.

☐ Da, superiorii mei la serviciu.

☐ Da, familia mea.

☐ Da, prietenii/cunoștințele mele.

☐ Outro: _____

Activități, cursuri și programe care completează formarea cadrelor didactice

16. Care dintre următoarele activități le recomandați studenților dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Testul de competență în limba japoneză JLPT.

☐ Alte teste de competență în limba japoneză, în afară de JLPT.

☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de MEXT, Fundatia Japonia sau JICA.

☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de alte agenții japoneze.

☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de către studentul însuși

☐ Cursuri profesionale pentru profesorii de limba japoneză de la Fundația Japonia și JICA.

☐ Cursuri profesionale pentru profesori de limba japoneză de la alte agenții japoneze.

☐ Programe de mobilitate internă a studenților (între universități din aceeași țară) în domeniul studiilor japoneze sau domenii interdependente.

☐ Programe externe de mobilitate a studenților (între universități din diferite țări) în domeniul studiilor japoneze sau domenii interdependente.

☐ Niciuna dintre activitățile enumerate mai sus.

☐ Outro: _____

17. Care dintre următoarele activități v-au fost recomandate de profesorii dumneavoastră de licență în perioada de formare? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Testul de competență în limba japoneză JLPT.
- ☐ Alte teste de competență în limba japoneză, în afară de JLPT.
- ☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de MEXT, Fundatia Japonia sau JICA.
- ☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de alte agenții japoneze.
- ☐ Studii cu ședere în Japonia finanțate de către studentul însuși.
- ☐ Cursuri profesionale pentru profesorii de limba japoneză de la Fundația Japonia și JICA.
- ☐ Cursuri profesionale pentru profesori de limba japoneză de la alte agenții japoneze.
- ☐ Programe de mobilitate internă a studenților (între universități din aceeași țară) în domeniul studiilor japoneze sau domenii interdependente.
- ☐ Programe externe de mobilitate a studenților (între universități din diferite țări) în domeniul studiilor japoneze sau domenii interdependente.
- ☐ Niciuna dintre activitățile enumerate mai sus.
- ☐ Outro: _____

Contribuția agențiilor japoneze la cursul în care lucrați

18. Ce agenție japoneză contribuie la cursul dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Niciuna.
- ☐ Fundația Japonia.
- ☐ MEXT Mombusho.
- ☐ JICA.
- ☐ Consulatul sau Ambasada Japoniei.
- ☐ Outro: _____

19. Cum e realizata contribuția, dacă există? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu există.
- ☐ Donații financiare.
- ☐ Donații de obiecte și produse.
- ☐ Donații de materiale didactice.
- ☐ Trimiterea colaboratorilor pentru predare (profesori vizitatori).
- ☐ Trimiterea de specialiști pentru îmbunătățirea personalului didactic.
- ☐ Trimiterea de specialiști pentru susținere de prelegeri.
- ☐ Publicitatea evenimentelor cursului.
- ☐ Cursuri de perfecționare pentru profesori la sediul agenției.
- ☐ Programe de studiu în străinătate pentru studenți.
- ☐ Vizite periodice ale reprezentanților la evenimentele cursului.
- ☐ Outro: _____

20. Care sunt agențiile japoneze ale căror cursuri și activități de formare pentru studenți sunt recunoscute de către cursul dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Niciuna.
- ☐ MEXT Mombusho.
- ☐ Fundația Japonia.
- ☐ JICA.
- ☐ Outro: _____

21. Cât de important este certificatul de competență în limba japoneză JLPT în cursul dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu e recunoscut de catre curs.
- ☐ Are aceeași valoare ca o materie de curs frecventata.
- ☐ Contează ca activitate extracurriculară pentru curs.
- ☐ Este valabil pentru mobilitatea studenților în timpul facultății.
- ☐ Outro: _____

22. Cât de importante sunt certificatele de competență în limba japoneză, altele decât JLPT (Kanji Kentei etc.) în cursul dvs.? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu sunt recunoscute de către curs.
- ☐ Au aceeași valoare ca o materie de curs frecventată.
- ☐ Contează ca activitate extracurriculară pentru curs.
- ☐ Sunt valabile pentru mobilitatea studenților în timpul facultății.
- ☐ Outro: _____

23. Cât de importante sunt cursurile promovate de agenții japoneze în cadrul cursului dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu sunt recunoscute de către curs.
- ☐ Pot fi folosite ca activități extracuriculare pentru curs.
- ☐ Anumite materii/note pot fi trecute în istoricul studentului.
- ☐ Outro: _____

Contribuția la curs din partea asociațiilor cetățenilor japonezi (asociații de oameni de afaceri japonezi; asociații de soții de oameni de afaceri și diplomați etc.)/
asociațiilor de descendenți japonezi

24. Cu ce tip de asociații are/menține legături cursul? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Asociații de cetățeni japonezi.
- ☐ Asociații de descendenți japonezi.
- ☐ Nu menține legături cu nici unul din tipurile de asociații indicate mai sus.
- ☐ Outro: _____

25. Cât de des au loc contactele cu asociațiile de cetățeni japonezi? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foarte frecvent (saptamanal/o data pe luna).
- ☐ Frecvent (o data la 6 luni).
- ☐ Contacte ocazionale (o dată pe an/evenimente izolate).
- ☐ Nu există.

26. Cât de des au loc contactele cu asociațiile de descendenți japonezi? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Foarte frecvent (saptamanal/o data pe luna).
- ☐ Frecvent (o data la 6 luni).
- ☐ Contacte ocazionale (o dată pe an/evenimente izolate).
- ☐ Nu există.

27. Care este contribuția asociațiilor cetățenilor japonezi la cursul dumneavoastră? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu există.
- ☐ Participarea la negocieri politice pentru deschiderea/permanența cursului.
- ☐ Disponibilitatea spațiului fizic și a dotărilor asociației (inclusiv a instituțiilor de învățământ ale asociației) în sprijinul activităților cursului.
- ☐ Organizarea de ateliere pentru studenții cursului (origami, ceremonia ceaiului, ikebana etc.).
- ☐ Vizite ale reprezentanților asociațiilor la evenimentele cursului.
- ☐ Trimiterea de specialiști pentru susținerea de prelegeri.
- ☐ Donații financiare.
- ☐ Donatii de materiale didactice.
- ☐ Donatii de bunuri si produse.
- ☐ Publicitate pentru evenimentele cursului.
- ☐ Outro: _____

28. Care este contribuția asociațiilor descendenților japonezi la cursul dumneavoastră?

*

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Nu există.
- ☐ Participarea la negocieri politice pentru deschiderea/permanența cursului.
- ☐ Disponibilitatea spațiului fizic și a dotărilor asociației (inclusiv a instituțiilor de învățământ ale asociației) în sprijinul activităților cursului.
- ☐ Organizarea de ateliere pentru studenții cursului (origami, ceremonia ceaiului, ikebana etc.).
- ☐ Vizite ale reprezentanților asociațiilor la evenimentele cursului.
- ☐ Trimiterea de specialiști pentru susținerea de prelegeri.
- ☐ Donații financiare.
- ☐ Donații de materiale didactice.
- ☐ Donații de bunuri și produse.
- ☐ Publicitate pentru evenimentele cursului.
- ☐ Outro: _____

29. Ați putea indica, dacă există, sugestii pentru îmbunătățirea politicilor de formare a cadrelor didactice de japoneză în țara dumneavoastră?

*

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

