

PACO  EDITORIAL

HISTÓRIA DAS ESCOLAS JAPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL

ESPAÇOS DAS MEMÓRIAS E DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES



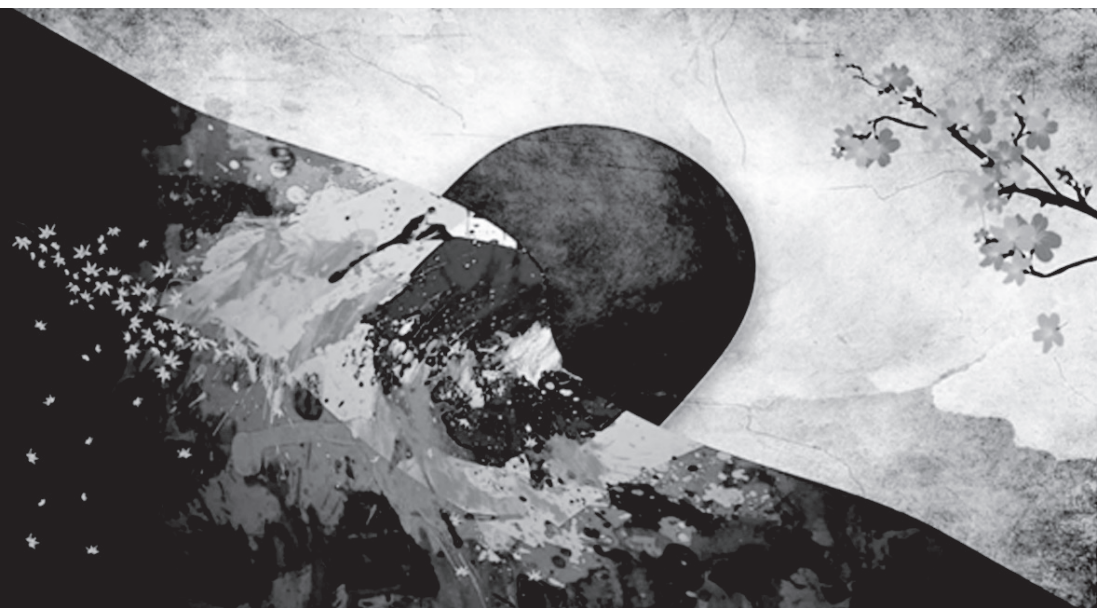
Markley Florentino de Carvalho
Alessandra Cristina Furtado
(orgs.)

História das escolas japonesas no Mato Grosso do Sul
espaços das memórias e das práticas de professores

EDITORA **UEMS**

HISTÓRIA DAS ESCOLAS JAPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL

ESPAÇOS DAS MEMÓRIAS E DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES



Markley Florentino de Carvalho
Alessandra Cristina Furtado
(orgs.)

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna
Prof. Dr. Carlos Bauer
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista
Prof. Dr. Fábio Régio Bento
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino
Prof. Dr. Juan Droguett
Profa. Dra. Lígia Vercelli
Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Romualdo Dias
Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Profa. Dra. Thelma Lessa
Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anael Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 Alessandra Cristina Furtado; Markley Florentino de Carvalho

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

H673

História das escolas japonesas no Mato Grosso do Sul: espaços das memórias e das práticas de professores / Organizadores Markley Florentino de Carvalho, Alessandra Cristina Furtado. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023.

188 p.; 14 X 21 cm

ISBN 978-65-5840-429-3 (Paco Editorial)

ISBN 978-65-89374-25-1 (UEMS)

1. Imigrantes - História - Mato Grosso do Sul. 2. Japoneses - História - Mato Grosso do Sul. 3. Educação. I. Carvalho, Markley Florentino de (Organizador). II. Furtado, Alessandra Cristina (Organizadora). III. Título.

CDD 305.895608171

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Imigrantes - História - Mato Grosso do Sul : Japoneses - História - Mato Grosso do Sul

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal



Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul



Reitor

Vice-reitora

*Pró-reitora de Extensão, Cultura
e Assuntos Comunitários*

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

Laércio Alves de Carvalho

Celi Corrêa Neres

Érika Kaneta Ferri



DIVISÃO DE PUBLICAÇÕES - EDITORA UEMS

Chefe da Divisão de Publicações

Editora

Revisora

Designer Gráfico

Neurivaldo Campos Pedroso Junior

Eliane Souza de Carvalho

Islene França de Assunção

Everson Umada Monteiro

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Conselheiros(as)

Edilson Costa

Adriana Rochas de Carvalho Fruguli Moreira

Ailton de Souza

Alberto Adriano Cavalheiro

Claudia Andrea Lima Cardoso

Cristiane Marques Reis

Eliane Souza de Carvalho

Érika Kaneta Ferri

Estela Natalina Mantovani Bertolotti

Islene França de Assunção

Marcos Antonio Nunes de Araujo

Susylene Dias de Araújo

© 2023 by Markley Florentino de Carvalho e Alessandra Cristina Furtado.

CAPA

Matheus de Alexandro

PROJETO GRÁFICO

Larissa Codogno

ASSISTÊNCIA GRÁFICA

Leticia Nishihara

PREPARAÇÃO

Pêtra Kétilen

REVISÃO

Márcia Santos

REVISÃO FINAL

Islene França de Assunção

Autorizamos a reprodução parcial ou total desta obra, para fins acadêmicos, desde que citada a fonte. Proibido qualquer uso para fins comerciais.

Direitos reservados a

Editora UEMS

Bloco A - Cidade Universitária

Caixa Postal 351 - CEP 79804-970 - Dourados/MS

(67) 3902-2698

editorauems@uems.br

www.uems.br/editora

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

AGRADECIMENTO

Agradecemos à querida *sensei* Shizuko Iwashiro Shiota (*09/11/1936 - †08/11/2018 *in memoriam*), diretora da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS (1989-2016), cuja dedicação em lecionar contribuiu para a socialização e para a educação. Reconhecemos com gratidão os seus esforços na difusão da língua e da cultura japonesa a crianças, jovens e adultos na região da grande Dourados-MS.



Shizuko Iwashiro Shiota

Fonte: Acervo da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourado-MS.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
	<i>Mauro T. Natsumeda</i> <i>Leiko Matsubara Morales</i>
APRESENTAÇÃO	17
	<i>Markley Florentino de Carvalho</i> <i>Alessandra Cristina Furtado</i>
CAPÍTULO I ESCOLA ÉTNICA NO BRASIL: A ESCOLA JAPONESA (SÉCULO XX)	21
	<i>Edna Mitsue Inagaki</i>
CAPÍTULO II HISTÓRIA DAS ESCOLAS JAPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL: UMA TECITURA DAS MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES	47
	<i>Markley Florentino de Carvalho</i> <i>Yuko Hosomi</i> <i>Laíz Niz dos Reis</i>
CAPÍTULO III LUIZ ALEXANDRE DE OLIVEIRA E OS JAPONESES EM CAMPO GRANDE NA ERA VARGAS (1930-1945)	83
	<i>Jacira Helena do Valle Pereira Assis</i> <i>Maria do Carmo Brazil</i> <i>Stephanie Amaya</i>
CAPÍTULO IV IMIGRAÇÃO JAPONESA EM DOURADOS- MS: MEMÓRIAS DE IMIGRANTES	113
	<i>Vivian Iwamoto</i> <i>Magda Sarat</i>

CAPÍTULO V	
“NIHONGO GAKKOU”: “ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS-MS”	135
	<i>Joice Camila dos Santos Kochi</i>
	<i>Magda Sarat</i>
	<i>Míria Izabel Campos</i>
CAPÍTULO VI	
A IMIGRAÇÃO JAPONESA E A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL DA FAZENDA MIYA NO DISTRITO DO GUASSÚ-MT (1965-1977)	153
	<i>Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter</i>
	<i>Alessandra Cristina Furtado</i>
POSFÁCIO	177
	<i>Arnaldo Pinto Junior</i>
SOBRE OS AUTORES	181

PREFÁCIO

No estado de Mato Grosso do Sul, concentra-se a terceira maior comunidade nipo-brasileira do país. Apenas nos estados de São Paulo e do Paraná, essa concentração é maior. Hoje, já é bastante comum encontrarmos descendentes da quinta geração, os chamados *Gosseis*, nesses locais de maior concentração de descendentes.

A história das escolas japonesas no sul do Mato Grosso do Sul, tratada nesta publicação, mistura-se muito com a própria história da imigração japonesa na região. A criação das associações nipônicas foi um fator fundamental para a organização dos grupos de imigrantes, que sentiam a necessidade de buscar solidariedade, ajuda mútua, lazer, educação e orientações num país com costumes e tradições tão diferentes do seu local de origem.

Na busca pela preservação de sua cultura, seus costumes e tradições, as escolas de língua japonesa exerceram um papel fundamental. No início, as várias escolas funcionavam de forma pouco convencional; às vezes, em locais e com materiais didáticos improvisados. Ao longo dos anos, principalmente a partir da década de 80, iniciou-se uma maior profissionalização do ensino, com o desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias de ensino adaptadas à realidade. Graças a convênios firmados com o governo japonês, por meio da JICA (Agência de Cooperação Internacional do Japão), foi possível a construção de modernas unidades de ensino como a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, que é objeto de parte da pesquisa desta publicação.

Este trabalho certamente contribuirá para que o leitor entenda o quanto as escolas de língua japonesa têm contribuído de forma silenciosa e, muitas vezes, baseada em voluntarismo, para a formação de indivíduos responsáveis, disciplinados e dedicados, que, certamente, contribuirão para a construção de um país melhor. Não por acaso, temos representantes de nossa etnia em todos os segmentos de nossa sociedade organizada, cumprindo, cada um, o seu papel e, seguramente, tendo em suas raízes, a base e a inspiração para o exercício de sua cidadania.

Boa leitura.

Mauro T. Natsumeda

Membro da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense

Nos dados do IBGE (2000), Mato Grosso do Sul é o terceiro estado com maior concentração populacional *Nikkei* (japoneses e descendentes) no país (1,4%), ficando atrás somente dos estados do Paraná (1,5%) e de São Paulo (1,9%), como resultado da política de deslocamento populacional do governo Vargas. O número expressivo de japoneses e descendentes em MS em relação à média nacional (0,8%) é explicado se situarmos, na história, a criação da Colônia Agrícola de Dourados, entre 1951 a 1953, que atraiu migrantes japoneses não só em âmbito nacional, mas também do Japão. Depois de um intervalo de quase dez anos, o fluxo migratório do Japão para o Brasil foi retomado novamente. Nesse sentido, em comparação a outras comunidades nipo-brasileiras mais antigas, como as de São Paulo e do Paraná, as de Mato Grosso do Sul passaram por uma revitalização etnolinguística, aumentando a percepção das variantes linguísticas e das diferenças culturais.

As práticas escolares baseadas nos modelos do Japão do pós-guerra tiveram uma ressignificação especial decorrente no contato com a cultura não mais japonesa das comunidades em isolamento, como no pré-guerra. Surgia, assim, uma cultura híbrida, nipo-brasileira, no contexto sul mato-grossense. Sem dúvida, as crianças nascidas nesse período tiveram possibilidade de passar por uma dupla escolarização. Nas comunidades nipo-brasileiras do MS, os alunos de língua japonesa, na concepção de ensino de herança (aquela que se aprende no seio da família e da comunidade), tinham um potencial para se desenvolver como bilíngues proficientes. Nos concursos de oratória daquela época, os alunos de língua japonesa da Escola Modelo de Dourados sempre se destacavam.

A partir do início da década de 1990, quando passou a constituir um centro irradiador de formação docente das escolas japonesas da região, a Escola Modelo ganhou notoriedade e atenção do Centro Brasileiro de Língua Japonesa, assim como das agências de fomento do Japão, como a JICA e a Fundação Japão, recebendo cada vez mais palestrantes e orientadores nos cursos regionais, além de voluntários que permaneceram por alguns anos contribuindo para o ensino de língua e cultura japonesa.

Nota-se que a esmagadora maioria do quadro docente é constituída por mulheres. Como podemos notar em quaisquer eventos cultu-

rais, a projeção masculina é feita naturalmente, enquanto as mulheres assumem o comando nos bastidores, não aparecendo em público. Na cultura *Nikkei*, é assim o esperado, prevalecendo provérbios que vêm a corroborar essas atitudes: “*deru kui a utareru*” (o prego que se destaca é logo batido), “*iwanu ga hana*” (não falar é flor) ou “*yûben wa gin, chin'moku wa kin*” (“oratória vale prata, e silêncio, ouro”). É interessante notar que certos valores foram incutidos e preservados na comunidade nipo-brasileira, sendo que, mesmo no Japão, muitas práticas já tomaram outras formas. Veja-se o exemplo do artigo “Gakkou – Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”, que trata dessa questão.

Assim, os seis artigos que compõem esta obra demonstram quanto rico é o objeto de análise quando tomamos as escolas de língua japonesa *Nihongogakkô* como um eixo temático sob o prisma das teorias da Sociologia, da Antropologia, da Análise do Discurso ou da Linguística Aplicada. O conjunto desses artigos vem a contribuir para integrar a história das instituições de ensino do Brasil como um todo. As *Nihongogakkô* do pós-guerra são espaços socioculturais que preservam sua singularidade e especificidade. O contexto sul-matogrossense colaborou para o entendimento de que os *nikkeis* complementavam seus estudos da língua e da cultura japonesas por meio dessas instituições. Outra importância do presente trabalho, do ponto de vista acadêmico, é enfatizar um tratamento de metalinguagem e enquadramentos teóricos de cada área disciplinar, indo além da visão endógena, não plenamente compreendida muitas vezes. A presente obra elucida diversos aspectos das comunidades nipo-brasileiras, abrangendo questões históricas e políticas, práticas escolares, culturais e sociais, estudos linguísticos e de gênero.

Edna Mitsue Inagaki, no artigo “Escola étnica no Brasil – a escola japonesa (século XX)”, investiga o contexto histórico e socio-cultural do Japão e do Brasil do período pré-guerra, para compreender como os japoneses chegaram ao Brasil e formaram suas comunidades. A autora contextualiza o clima de época da comunidade japonesa instalada no Brasil para a construção das escolas étnicas, sob o regime do Estado Novo, e ainda levanta a conjuntura da época, destacando a ausência de instituições escolares brasileiras nos luga-

res em que estavam assentados os primeiros imigrantes, bem como a falta de professores profissionais de língua japonesa, trazendo à tona elementos endógenos da comunidade.

Markley Florentino de Carvalho, Yuko Hosomi e Laíz Niz dos Reis contribuem com o artigo “História das escolas japonesas no Mato Grosso do Sul: uma tessitura das memórias das práticas de professores”, descrevendo práticas educacionais obtidas por meio de fontes documentais, planos de aulas, cadernos de professores e fotos. As autoras trazem para o conhecimento as atividades escolares implementadas para a manutenção da língua e da cultura japonesa, fortemente fincadas nos valores e práticas trazidas do Japão do pós-guerra. A forma como as autoras “desnaturalizaram” os eventos cotidianos das *Nihongogakkô* permite mostrar a riqueza do universo das escolas japonesas, pouco conhecidas do público brasileiro, com calendário que, inclusive, mimetiza os eventos do Japão. A investigação ainda contribui com aspectos históricos, trazendo as datas de fundação das escolas e também os métodos utilizados na formação inicial e continuada de professores de língua japonesa da região.

No artigo “Luiz Alexandre de Oliveira e os Japoneses em Campo Grande na Era Vargas (1930-1945)”, Jacira Helena do Valle Pereira Assis, Maria do Carmo Brazil e Stephanie Amaya apresentam contribuições teóricas de *habitus* aplicado à cultura japonesa no Brasil e investigam decretos destinados ao apagamento do uso da língua de imigrantes do Eixo na esfera pública, durante o regime do Estado Novo. Apesar da tentativa de homogeneização imposta pelo regime da época, as autoras registram como a comunidade japonesa engendrou estratégias de manutenção da identidade étnica, evitando o fechamento da escola. No exame de biografias, as autoras revelaram a notável figura do professor Luiz Alexandre de Oliveira, que colaborou de maneira solidária para a preservação da escola, autorizando que a ela fosse dado seu nome.

No artigo “Imigração Japonesa em Dourados-MS: memórias de imigrantes”, Vivian Iwamoto e Magda Sarat propõem uma incursão na história da imigração japonesa em Dourados, dando protagonismo aos colaboradores de sua pesquisa. Por meio da história oral, as narrativas dos entrevistados são permeadas no texto das autoras, contribuindo não somente para a história da imigração, de como era a gestão das as-

sociações, como também oferecendo subsídios relevantes para estudos de contato de línguas e de atitude linguística.

Joice Camila dos Santos Kochi, Magda Sarat e Míria Izabel Campos apresentam a história da construção da escola modelo de Dourados, explorando o papel da mulher nesse contexto. Sob a ótica de estudos de gênero, as autoras mostram haver uma dissimetria nas forças no contexto estudado, um tema de pesquisa que ainda não recebe a merecida atenção no âmbito de Estudos Japoneses, sobretudo no contexto de ensino-aprendizagem, como tratado no artigo “Nihongo Gakkou – Escola Modelo de língua japonesa de Dourados/MS”. Trata-se de um tema instigante e que deverá ter seus desdobramentos futuros pela riqueza que o assunto permite abordar.

Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter e Alessandra Cristina Furtado exploram a temática da história das instituições escolares ao trazer para a análise a fundação da escola municipal da Fazenda Miya, acessando diversas bases de conhecimento como história da educação, do ensino rural, do estado, e articulando-as com a política governamental. As autoras analisaram a Lei das Diretrizes e Bases de 1961, para obter uma compreensão mais ampla das instituições escolares do Brasil, trazendo à luz o importante papel desempenhado nesse processo pela professora Tieko Miyazaki Ishy. Nesse sentido, o artigo “Imigração Japonesa e a história da Escola Municipal da Fazenda Miya no Distrito de Guassú – MT (1965-1977)” é inspirador, pois articula diversos dados informativos para melhor entendimento da história da educação naquela região. Portanto, os ricos artigos aqui reunidos poderão servir de base para novas indagações e nos instiga a explorar os diversos materiais que ainda estão preservados, além de entrevistar testemunhas da época a fim de constituir um valioso material para compreender esse Brasil plural, ainda pouco conhecido pelo viés da comunidade asiática, especialmente a japonesa.

Leiko Matsubara Morales

Docente e Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Língua,
Literatura e Cultura Japonesa da Universidade de São Paulo

APRESENTAÇÃO

Este livro, realizado na forma de coletânea, reúne esforços de pesquisadores que desenvolvem pesquisas sobre/no estado de Mato Grosso do Sul acerca da educação escolar japonesa. Assim, apresenta resultados de trabalhos realizados em nível de mestrado e doutorado tanto nos programas de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), quanto no Programa de Pós-Graduação em História da UFGD, bem como de trabalhos que foram selecionados no âmbito do Projeto de Pesquisa “História das escolas japonesas no sul do Mato Grosso do Sul: espaços das memórias e das práticas de professores”, coordenado pela equipe técnica do Laboratório de Documentação, História da Educação e Memória (Ladheme) da Faculdade de Educação da UFGD.

O projeto “História das escolas japonesas no sul do Mato Grosso do Sul: espaços das memórias e das práticas de professores” foi idealizado em continuidade aos estudos experienciados no projeto de extensão “Reconstruindo a memória cultural e a história das instituições de ensino em Dourados: uma experiência com a comunidade escolar”, contemplado pelo Edital Nº 56 PROEX (UFGD), a partir do qual, na instituição escolar Grupo Escolar Joaquim Murinho, foi tombada a coleção dos Livros de Matrícula normalizados pelo Ministério da Educação e Saúde (1946 a 1971). Nesses exemplares, foram identificadas as fichas de matrículas dos alunos que revelavam a presença significativa de pais e filhos nascidos no Japão. Essa presença do imigrante japonês na escola pública de Dourados-MS é representativa do fluxo migratório dos japoneses que se estabeleceram na região entre as décadas de 1940 e 1950, alguns provindos diretamente do Japão, e outros reemigrando, em sua maioria, do estado de São Paulo.

Esses fatos impulsionaram questionamentos acerca da criação das instituições escolares no município de Dourados, bem como as relações históricas e políticas com o processo migratório japonês na região, e, nessa relação de culturas em contato, motivaram pesquisas e abriram ca-

minhos para o conhecimento das instituições educativas nipo-brasileiras no Mato Grosso do Sul como espaços das memórias e das práticas culturais dos imigrantes japoneses e descendentes no contexto educacional.

Para a materialização desta obra, um dos caminhos percorridos foi o acesso à Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, a sua equipe de coordenação pedagógica e secretariado, nas pessoas de Shizuko Shiota (*in memoriam*), Elizeth Sumioka e Emília Hitomi. O contato com os professores das escolas, os professores voluntários da Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA) e o voluntariado no departamento escolar das associações culturais oportunizou conhecer, de forma mais aprofundada, a cultura japonesa e, principalmente, dialogar com outros trabalhos e autores sobre a escolarização da comunidade e as práticas de intercâmbios culturais, que fomentaram um painel da emigração, da chegada dos imigrantes, de sua convivência entre si e com os demais grupos presentes na região.

Esta coletânea está organizada em seis capítulos, com temáticas que dialogam sobre a educação escolar japonesa. Esses capítulos, conforme apresentado pela professora doutora Leiko Matsubara Moraes em seu prefácio, versam sobre a história de instituições educativas japonesas, a história de professores japoneses e a história da imigração japonesa, entre outros. Desse modo, esta obra representa e materializa a amplitude dos aspectos culturais e identitários sobre a escolarização japonesa no Mato Grosso do Sul, a despeito do caráter supostamente mais regionalista ou universalista, mais específico ou abrangente, de um ou outro autor contemplado, de forma a revelar as interfaces do tema da escolarização dos imigrantes japoneses e seus descendentes.

Outro aspecto a ser destacado, em conformidade com os propósitos desta obra, é o fato de ter recebido professoras de instituições federais de ensino superior do Mato Grosso do Sul (UFGD e UFMS), suas egressas, discentes e técnica de laboratório, vinculadas a seus grupos de estudos e pesquisas, bem como professoras de outras instituições de ensino do Estado, o que promoveu um intercâmbio de quatorze autores presentes na coletânea.

Encerramos a leitura desta obra com a contribuição do posfácio do professor e historiador Arnaldo Pinto Junior, que destaca os trabalhos

das autoras e a potencialidade das discussões apresentadas sobre cultura, sociedade e projetos educacionais, sob os paradigmas das ondas migratórias/imigratórias e das experiências, das memórias, dos registros historiográficos e fontes que podem fundamentar reflexões e ações para melhorarmos o mundo em que vivemos.

Por fim, precisamos deixar registrado os nossos agradecimentos ao Edital do Programa de Apoio à Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados (PAP-UFGD), de publicação de livros e artigos, uma vez que a publicação desta obra só pode ser viabilizada por meio do apoio financeiro deste edital de fomento. Esperamos que esta obra, com os seus caminhos dos cerrados, matas, campos e pantanais do Mato Grosso do Sul, trilhados por tantos povos, despertem nos leitores brasileiros, sobretudo nos próprios sul-mato-grossenses, e nos povos de todas as etnias e descendências, o interesse por conhecer, no estado, as culturas imigrantes produzidas nos trânsitos das suas vozes.

Markley Florentino de Carvalho
Alessandra Cristina Furtado
Organizadoras

ESCOLA ÉTNICA NO BRASIL: A ESCOLA JAPONESA (SÉCULO XX)

Edna Mitsue Inagaki

A imigração japonesa

A imigração japonesa iniciou no Brasil, oficialmente,¹ em 1908, com a vinda do navio *Kasato Maru*, organizado pelo empresário japonês, Ryu Mizuno.

Os japoneses vieram e pretendiam retornar ao Japão – seriam os *dekassegui*² –, estavam saindo de seu país, a fim de amealhar recursos rapidamente, para retornar em seguida. Segundo Sasaki (2006), “Até eclodir a Segunda Guerra Mundial, os imigrantes japoneses no Brasil se consideravam *nihonjin*, isto é, japoneses, uma vez que ainda havia perspectiva de retornarem enriquecidos ao Japão”; até o período da guerra, a permanência no Brasil era tida como provisória (SASAKI, 2006, p. 101).

O início do século XX foi um momento favorável para a imigração à América, depois de um breve período de dificuldades de acolhimento de asiáticos, isto é, chineses³ (para a Europa, os Estados Unidos, o Brasil), estendo-se, posteriormente, aos nipônicos. O Brasil como um país que havia perdido recentemente a mão-de-obra escrava negra, devido à abolição da escravidão em 1888, precisava substituí-la, e os senhores do café, acostumados com a escravidão, ansiavam por uma mão-de-obra abundante e barata.

-
1. Oficialmente porque, um ano antes, já estavam no Rio de Janeiro algumas famílias japonesas, de imigração espontânea.
 2. Os japoneses que vieram ao Brasil antes da Segunda Guerra são os denominados *dekassegui*, ou seja, os imigrantes temporários, com a pretensão de retornar; já os que vieram após a Segunda Guerra, eram os imigrantes definitivos, que pretendiam se fixar no Brasil.
 3. Diziam serem afeitos ao ópio - consequência da Guerra do Ópio (século XIX).

Por sua vez, estava o Japão, um conjunto de ilhas montanhosas, vulcânicas, com apenas um terço de suas terras aráveis, e que, devido a uma série de razões, como a proibição do infanticídio neonatal e a melhoria das condições médico-sanitárias, teve um sensível aumento populacional. Além, de outras razões, como o êxodo rural, em virtude da situação de exploração à qual os agricultores estavam expostos pelos senhores feudais, e à industrialização, que causou, nesse período, no Japão, um excedente humano, principalmente urbano. Muito desse excedente era ocioso, sendo ocasionado, sobretudo, pela revolução industrial, recentemente implantada⁴, que levou à decadência a indústria artesanal e que necessitava exportar gente.

Portanto, vemos, de um lado, um Brasil, que desejava importar pessoas, e, de outro, o Japão, que necessitava exportá-las. Contudo, havia algumas dificuldades, como a distância entre os países “antípodos”⁵, além da falta de tratados entre ambos e a inexistência de uma linha de comunicação e transporte regular, o que poderia ser resolvido, com o tempo e com tratados.

Após muitas discussões, tratados foram assinados, e ficou determinado que os japoneses viriam ao Brasil em famílias, com um mínimo de três enxadas, ou seja, com três adultos para manejar a ferramenta. Essa exigência resultou na formação de famílias compostas e de famílias artificiais, com um casal “artificial” adotando um rapaz; o que foi um problema, pois muitas dessas famílias haviam se formado apenas para virem ao Brasil, sem ligação emocional, e, logo nas primeiras dificuldades, se desfaziam, com os rapazes solteiros fugindo à noite (*yoni-guê*⁶). Suas passagens, que haviam sido pagas pelos fazendeiros, não eram pessoais, mas familiares, e isso passou a onerar os japoneses que permaneciam. Esse foi apenas um dos problemas, pois muitos outros surgiram após a chegada de novos imigrantes.

4. Com a Era Meiji (1867-1912).

5. Do outro lado do mundo - a diferença de horário do Japão para São Paulo é de 12 horas.

6. *Yoni-guê* – *yo* – *yoru* – noite; *niguê* – fuga – fuga noturna – era praticada por muitos jovens das fazendas, mas não era restrita apenas a eles, também ocorria com famílias. Para evitar as fugas, os fazendeiros colocavam homens armados.

O processo migratório japonês

As condições físico-geográficas do Japão⁷ dificultavam, na época, a produção de alimentos; suas montanhas são pobres em recursos minerais, por isso, o aumento populacional de meados do século XIX⁸ levou ao movimento migratório japonês, sendo, primeiramente, interno, ocupando as regiões frias, pouco povoadas do norte (*Hokkaido*), e depois, o externo, no continente asiático – Coréia, Manchúria, China e as Ilhas do Pacífico Sul, dentro do contexto mundial neocolonialista.

Após vencer, em guerra, a China (1894/95) e a Rússia (1904/5), o Japão ocupou as regiões onde, atualmente, estão a Coréia e a Manchúria:

[...] por volta da década de 30, após o estabelecimento de um governo fantoche na Manchúria, o Japão fez da emigração uma política de Estado, enviando famílias rurais empobrecidas das regiões do Japão Central e do Norte. (ALIANÇA CULTURAL BRASIL-JAPÃO, [20--], p. 2).

À força, os soldados impunham a presença japonesa nessas regiões (Coréia e Manchúria), e milhares de trabalhadores japoneses, protegidos pelo exército passaram a explorar suas terras, seja como agricultores, seja como mineiros. O exército e a marinha japonesa também dominaram as Ilhas do Pacífico Sul e levaram, para essas regiões, trabalhadores japoneses, perfazendo um total de mais de seis milhões de pessoas, que retornariam ao Japão após a derrota na Segunda Guerra Mundial.

7. “O Japão compreende uma área de cerca de 370.000 km², tem 6/7 de sua área composta de morros e montanhas, ou seja, apenas 15% de suas terras são utilizáveis para a agricultura, e é um país muito pobre em recursos minerais. As ilhas são de formação vulcânica, por isso são convulsionadas por erupções, sofrendo ainda terremotos, maremotos, furacões” (INAGAKI, 2008, p. 14).

8. Da Era Meiji.

Mas onde colocar toda essa gente? Nesse momento, iniciou-se o segundo período⁹ da imigração japonesa para o Brasil.

Outro questionamento é como um país minúsculo como o Japão pode vencer dois colossos como a China e a Rússia?

Com a Era Meiji, implantada em 1868, o Japão se transformara

A intervenção estatal na economia e as extinções dos feudos permitiram as reformas econômicas que introduziram o Japão no moderno mundo do capitalismo; a abertura do país aos estrangeiros acelerou a modernização da indústria, principalmente armamentista.

A extinção de parte dos valores feudais permitiu que o ensino primário se tornasse obrigatório a todos (e as escolas japonesas cumpriram bem seu papel na inculcação dos valores do *Yamato Damashi*, “A Alma Japonesa”, em suas crianças, que, quando adultos, carregariam esses valores); foram criadas universidades; surgiram as *zaibatsu*, formadas pelas famílias tradicionais japonesas e aliadas aos interesses dos militares (que também haviam conseguido ascender ao poder), criando as grandes empresas responsáveis pela construção das estradas de ferro e dominando os setores industriais.

Esse desenvolvimento requeria muita matéria prima, mineral e vegetal, que as terras japonesas não possuíam, mas que passaram a ser obtidas em territórios além do Japão – por isso, o papel fundamental do Exército.

9. Os imigrantes japoneses que vieram após a Segunda Guerra eram imigrantes definitivos, ou seja, pretendiam fixar-se no Brasil. Segundo Ono, em entrevista a Inagaki, Yasutaro Matsubara foi o responsável por organizar várias colônias no antigo Mato Grosso, como a Colônia João Ponce, a Colônia Matsubara, próxima a Dourados, no atual Mato Grosso do Sul, e a Colônia Rio Ferro, no atual estado de Mato Grosso. Na região de Dourados, no pós-guerra, foram instaladas, ainda, a Colônia *Kyoei*, por imigrantes independentes, e a Colônia Curupá, que foi implantada após convite do presidente da *Wakayama Fudosan, Kabushiki Kaisha*, Gisuke Takenaka, ao próprio Taniguti, conforme este último afirma, em entrevista a Inagaki. Porém, apesar das benfeitorias feitas, as terras eram muito ruins; logo, a maioria saiu, vindo, em boa parte, para Dourados, enquanto outros foram para São Paulo.

Parte desse expansionismo japonês na Ásia continental e nas Ilhas do Pacífico Sul era acompanhada pelos japoneses no Brasil, por meio de “jornais da colônia¹⁰”, jornais e revistas japonesas, que entravam legalmente ou não, além do cinema¹¹ e do rádio, que transmitiam as notícias desse avanço, principalmente porque Vargas, durante certo período, desenvolveu uma política de alinhamento com os países do Eixo.

Todavia, a imigração japonesa para o Brasil não se insere no contexto da expansão imperialista-militarista japonesa propriamente dita, como acontecido com a ocupação da Coréia (1910) e parte da China (1931 - Manchúria), mas, primeiramente, e principalmente, num momento de alívio para a pressão ocasionada pelo aumento populacional anteriormente mencionado.

Portanto, a política expansionista japonesa, num sentido real, com militares, não atingiu o Brasil, mas foram criadas várias empresas japonesas¹² para viabilizar empréstimos aos agricultores japoneses no país; posteriormente, elas passaram a adquirir grandes extensões de terras para lotear aos agricultores japoneses, com condições facilitadas.

Contudo, essas empresas tinham seus objetivos. O que os agricultores não haviam percebido é que estavam sendo manipulados, pois, na ânsia de ampliar seus negócios, principalmente para plantação, e entusiasmados, incentivados pelos empréstimos concedidos pelas empresas, criadas para esse fim, visualizavam apenas a possibilidade de auferirem altos lucros – era o sonho do retorno ao Japão que se aproximava – e assinaram os contratos de empréstimos, sendo, sem saber, direcionados para a produção de determinados produtos imprescindíveis ao Japão. Ao empréstimo estava vinculada a entrega de toda a produção. Além disso, essas empresas estavam vinculadas a outros organismos que promoviam estudos de regiões no Brasil, procurando locais

10. O primeiro desses jornais foi o *Nanbei* (América do Sul), lançado em janeiro de 1916. Em agosto do mesmo ano, surgiu o *Nippak Shimbun* (Jornal Nipo-brasileiro), e em 1917, foi lançado o *Burajiru Jihô* (Notícias do Brasil) (HISTÓRIA DA..., [20--]).

11. Noticiários transmitidos antes da projeção dos filmes.

12. Tozan (1932), Kaikô (1937), Bratac (1937), que se tornou, posteriormente, o Banco América do Sul.

favoráveis, e dos produtos viáveis para serem produzidos, necessários ao Japão; elas forneciam sementes, mudas e, no caso da sericicultura, os ovos do bicho da seda (produto muito cobiçado na época).

Nesse contexto, os japoneses se tornaram, por volta de 1938, segundo Sakurai (1993), responsáveis pela produção de 50 % do algodão brasileiro, bem como grande quantidade de seda e menta; além disso, foram responsáveis pela introdução de frutas, verduras e legumes pouco conhecidos pelos nacionais, que, a partir de então, passaram a os utilizar no seu cotidiano.

Os japoneses no Brasil estavam melhorando sua vida e, até mesmo, conseguindo guardar dinheiro; perceberam que, como meeiros, o lucro maior era do proprietário de terras, então, passaram a adquirir terras com o empréstimo conseguido ou compraram lotes dessas empresas. A vida estava caminhando bem e, por isso, a educação dos filhos se tornou, também, mais preocupante, pois retornaria ao Japão e seus filhos seriam discriminados se não se portassem como japoneses¹³! Logo, as escolas eram fundamentais.

Os japoneses no Brasil – primeiros tempos

Para as primeiras levas vindas ao Brasil, a entrada nas fazendas, nos primeiros dias, foi de choque, pavor, horror, desespero. Os responsáveis pela distribuição dessas famílias para as fazendas, a princípio, estavam impotentes, mas foram, aos poucos, observando, analisando, e perceberam que, se colocassem juntas várias famílias, principalmente de grupos de uma mesma região, elas se sentiriam melhor, mais

13. Conversando com várias senhoras idosas em Dourados e, também, em Campo Grande, percebemos que, com relação às mulheres, além da educação formal básica, a preocupação era também, referente à cor da pele – no Japão, valoriza-se (valorizava-se) a pele alva nas mulheres (veja a pintura facial das gueixas). Como as mulheres japonesas, no Brasil, trabalhavam com seus pares, de sol a sol, num clima tropical, a tendência seria o escurecimento da pele, mas as famílias se preocupavam e obrigavam-nas a trabalhar com grandes chapéus, roupas de manga longa e usar, sob os vestidos, calças compridas, bastante desconfortáveis devido à alta temperatura; mas elas aceitavam, devido a acreditarem que isso era para o bem delas mesmas, quando chegassem ao Japão.

tranquilas, talvez, mais seguras. Assim, passaram a colocar, nas outras lavas, de 10 a 15 famílias em cada fazenda.

Além desse problema, existiam outros, muito maiores: a língua era completamente diferente, o que dificultava a comunicação entre os japoneses e os nacionais (patrões e capatazes); a base da alimentação dos japoneses era o arroz, o peixe e verduras, e os brasileiros comiam mandioca com um naco de carne, seca, salgada ou defumada;

[...] os brasileiros não cultivavam verduras ou soja, e os japoneses passaram a improvisar conservas com plantas encontradas no mato, como o picão e o caruru, e tais condições de vida subumanas causaram, em poucos meses, subnutrição generalizada, doenças e mortes entre os imigrantes. (HISTÓRIA DA..., [20--], n. p.).

Ainda havia o problema com a habitação: os japoneses moravam em casas de piso de madeira elevado, limpo, onde colocavam um acolchoado sobre o qual se deitavam, e foram levados para casas de pau-a-pique¹⁴, com o chão de terra batido, sem as dependências higiênico-sanitárias:

As “moradias” que os fazendeiros ofereceram aos imigrantes nada mais eram que as antigas senzalas de barro ou madeira construídas para os escravos negros, que haviam sido abandonadas e estavam há anos sem limpeza ou manutenção. Não havia piso, móveis, ou paredes divisórias. Não havia água ou instalações sanitárias. Quem quisesse ter iluminação em casa à noite tinha que comprar velas no armazém da fazenda, bem como quem quisesse ter algo para comer – o que se limitava a arroz de sequeiro, feijão, milho, carne ou bacalhau seco, itens [sic] que os japoneses não gostavam e mal sabiam como preparar. (HISTÓRIA DA..., [20--], n. p.).

Além disso, o sistema de semiescravidão a que foram submetidos (KIYOTANI; YAMASHIRO, 1992, p. 77) os deixou revoltados,

14. Quando não para ruínas de antigas senzalas.

porém, não havia como voltar, pois a viagem de retorno ao Japão era difícil e custava muito dinheiro, o que os japoneses não tinham, e como já estavam aqui, tiveram que se adaptar às condições (ficar na fazenda ou fugir, ou, ainda, usar outros artifícios mais drásticos).

Em adição, havia um problema ainda maior: para um povo que vinha alentado com as promessas de amealhar um bom dinheiro – e em pouco tempo –, apanhando café – o tão cobiçado ouro negro da época –, os cafezais, nas fazendas em que foram instalados, conforme Kiyotani e Yamashiro (1992, p. 69-70), “[...] eram antigos, alguns com mais de 50 anos com baixa produção e sua consequente redução no ganho”, o que ocasionou revoltas, de modo que a maioria dos imigrantes da primeira leva acabou sendo retirada dessas fazendas. Alguns foram remanejados para outras fazendas, com cafezais em melhores condições; outros foram a São Paulo, acabando por exercer atividades terciárias – jardineiros, tintureiros, taxistas, entre outras funções; outros foram a Santos, na vã esperança de conseguir embarcar em algum navio para retornar ao Japão. Não conseguiram, mas acabaram vindo ao antigo Mato Grosso, para trabalhar na construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, iniciando, após a conclusão, uma grande colônia japonesa em Campo Grande.

Apesar dos problemas tidos com a primeira leva de imigrantes japoneses, no dia 28 de junho de 1910, chegou a segunda leva, e entre 1912 e 1914, segundo Carvalho e Melo (1982), aportaram oito navios, trazendo mais de 13 289 pessoas.

A educação dos japoneses no Brasil

A chegada à fazenda, depois do choque inicial, foi de organização, primeiramente, familiar, depois, grupal, a fim de se ajudarem nos problemas de adaptação.

Ao ler e ouvir alguns depoimentos desses imigrantes, verificou-se que algumas pessoas não conseguiram se adaptar à nova vida no Brasil,

levando, em muitos casos, ao suicídio¹⁵, à loucura ou ao alcoolismo. Mas, aos poucos, as pessoas e famílias tiveram que se acostumar às condições, se adaptar, se conformar, pois não havia o que se fazer e, também, porque precisavam continuar. Dessa forma, a população japonesa no Brasil foi aumentando com a chegada de novos navios, para a alegria dos que aqui estavam, pois recebiam notícias de seu país, e alguns ainda recebiam notícias de seus parentes; como a maioria dos imigrantes era composta por jovens, houve também o crescimento com o nascimento de crianças, como parte de um processo natural.

Algumas famílias que haviam trazido crianças pequenas passaram a se preocupar com a formação delas, principalmente para um grupo que desejava, num menor tempo possível, retornar ao seu país; essas crianças deveriam crescer como japoneses viventes no Brasil e aprender a ler e a escrever o japonês, mesmo que precariamente. A língua, no entanto, era uma preocupação menor, pois era falada nos lares.

Vale lembrar que os japoneses que vieram ao Brasil antes da guerra, pelo menos em sua maioria, estavam alfabetizados na escrita materna e haviam absorvido os valores do *Yamato Damashi* em suas escolas, portanto, tinham a preocupação com a educação de seus filhos, na transmissão dos valores natais. Demartini (2000) afirma que “89,9% dos imigrantes japoneses entrados no Brasil entre 1908 a 1932 era alfabetizada; um número bastante elevado, sendo superado apenas pelos alemães (91.1%)”, e isso influenciou a preocupação com relação às escolas para seus filhos no Brasil.

Como afirma Miyao (1980, p. 91),

A revolução política e social iniciada na Era Meiji, em 1868, trouxe profunda transformação no regime da nação nipôni-

15. Meu avô não era afeito a bebidas, mas me lembro de alguns períodos em que ele ficava depressivo e dizia o que queria, para poder esquecer certos fatos do passado: sentava-se num canto, com seu maço de cigarros, olhando ao longe, e, junto com minha avó, recordava de fatos passados. Um deles me marcou profundamente: uma mulher ingerira veneno e dera a seus três filhos; morreram abraçados num rito de dor, e meu avô fora o responsável (único com coragem) pelo difícil trabalho de separá-los.

ca, dando prioridade à difusão da educação, difundindo-a de modo drástico [...]. Desde então o Japão emergiu de uma nação fechada, de 300 anos de isolacionismo [período Tokugawa], conseguindo rápida modernização com a introdução maciça da cultura ocidental. O japonês que viveu uma época assim peculiar sentia no seu âmago que a instrução era a coisa mais importante da vida, sobrepondo-se a qualquer outra opção. O imigrante japonês que começou a chegar ao Brasil em 1908 também foi criado nesse ambiente.

Outra dificuldade consistia na preocupação com a aculturação dos filhos. Segundo Handa (1987),

Os pais temiam que seus filhos estudando em escolas brasileiras fossem se abasileirando e desse modo perdessem o elo com a cultura japonesa. Na realidade, o fato de a família imigrante ter que ficar no Brasil mais tempo do que o esperado colocou os japoneses num dilema quanto à maneira de educar os filhos, pois estes começaram a crescer e assimilar a cultura brasileira. O modo nipônico de ensinar, influenciado por idéias [sic] nacionalistas ligadas à perspectiva de retorno ao território japonês, predominou até a Segunda Guerra Mundial, quando os japoneses viram-se obrigados a abandonar o sonho do regresso a seu país.

No início, como a população nipônica era pequena, as famílias agrupadas nas fazendas se organizaram no sentido de verificar, entre seus membros, a pessoa que, no Japão, havia tido maior formação escolar e que se habilitasse ou se dispusesse, nos finais de semana (depois da lida do campo), a ensinar escrita japonesa às crianças do grupo. Conforme Demartini (2000, p. 62),

No tocante aos professores das escolas japonesas, é necessário registrar que, no início, havia nas colônias poucas pessoas qualificadas para desempenhar tal papel; as que possuíam maior nível

de escolaridade acabavam por exercê-lo. Alguns haviam cursado até o colegial no Japão ou eram os melhores alunos do ginásio.

Porém, de acordo com Handa (1987), havia um estigma social sobre essa profissão dentro da comunidade japonesa aqui no Brasil: “O professor era cotado [sic] como ‘um intelectual’ que não consegue puxar uma enxada”. E vale ressaltar que o salário recebido pelo professor era baixo, portanto, atraía poucas pessoas. Mas ainda que essa atividade não fosse, inicialmente, remunerada, ou sua remuneração fosse baixa, Handa informa que algumas pessoas se dispuseram a realizá-la, já que não conseguiam efetuar a contento atividades físicas num país tropical, e também porque era importante para a manutenção do sentimento japonês – o *Yamato Damashi - A Alma Japonesa* (YAMASHIRO, 1935) –, e isso seria inculcado pelo professor, que passaria a ser chamado de *sensei*¹⁶. Ou seja, tratava-se, também, de uma questão de *status*.

Apesar da remuneração (monetária) não satisfatória, na concepção (valores) dos japoneses, toda ação carece de retribuição, portanto, os pais das crianças estariam em débito, e, em algumas ocasiões, as crianças levavam ao professor e à sua família pequenos regalos, como ovos, frutas ou cereais.

O grupo de japoneses que não permaneceram no campo, fugidos das fazendas ou porque conquistaram a liberdade após o ressarcimento do montante ao fazendeiro, se dirigiu a São Paulo, com isso, aos poucos, a população japonesa urbana foi crescendo. Inicialmente, ela se fixou na Rua Conde de Sarzedas, posteriormente conhecida como a “rua dos japoneses” (HANDA, 1987, p. 335), no bairro da Liberdade.

Da mesma forma, como os japoneses do campo, os da cidade também se preocuparam com a educação de seus filhos, e em 1915, sete anos após sua chegada a São Paulo, segundo o *site* Cultura Japonesa, “[...] foi fundada a primeira escola japonesa (urbana), em São Paulo, a Escola Primária *Taisho (Taisho Shogakko)*” (DEMARTINI, 2000, p. 55).

Handa (1987, p. 177) afirma que, com “[...] o professor Shinzo Miyazaki, a Escola Primária Taisho foi criada por volta de 1914”, e foi

16. *Sensei* – professor: profissão muito respeitada no Japão.

oficialmente fundada em outubro de 1915. No início, o mesmo imóvel servia como sala de aula e residência de Shinzo Miyazaki, que ficou conhecido como o primeiro professor da comunidade nipo-brasileira.

Ainda conforme Demartini (2000, p. 55 apud HANDA, 1987, p. 177):

[...] essa escola mudou de lugar várias vezes, até que em 1916 mudou-se para o nº 48 da rua Conde de Sarzedas, no andar térreo de um sobrado que ficava no fim da ladeira, no lado direito de quem desce”. Em 1919, no mês de janeiro, foi reconhecida como escola particular e no mesmo ano, em dezembro, recebeu a professora dona Antônia Santos, para dar aulas de português.

A Escola Primária Taisho era uma escola particular, mas, no início, o número de alunos e o valor cobrado não cobriam o custo de sua manutenção, tendo que ser subsidiada pelo Consulado Geral do Japão e pela recém-criada Associação Japonesa de Pais e Mestres do Brasil. A contratação da professora dona Antônia Santos pode estar inserida no contexto da escola urbana, visto que, no campo, a maioria dos japoneses estava entre os seus conterrâneos e falavam o japonês entre si, ao passo que, na área urbana, o contato com os nacionais era constante, e havendo a necessidade da comunicação, era necessário aprender a falar o português, principalmente em se exercendo atividades terciárias – a prestação de serviços. Apesar dos percalços, era o início da educação escolar urbana japonesa no Brasil (NEGAWA, 2007).

As duas primeiras professoras oriundas da comunidade foram as irmãs Kumabe, Teru e Tori, filhas de Saburo Kumabe, formadas na Escola Normal do Rio de Janeiro, em 1918. Elas foram as primeiras japonesas a conseguir o diploma de professoras e tiveram que se naturalizar brasileiras para que pudessem desempenhar a profissão, conforme a legislação exigia.

Existe, porém, uma contradição nas afirmações acima, pois “[...] as primeiras professoras japonesas formadas no Brasil, as irmãs Teruko e Akiko Kumabe, receberam seus diplomas em 1913” (DUARTE, 2019, n. p.). Provavelmente, os nomes das professoras sejam realmente Teruko e Akiko Kumabe, e Teru e Tori sejam os apelidos familiares delas, porém, é provável que a data de formatura seja 1918.

Saburo Kumabe chegou com sua família ao Brasil por volta de 1907, como imigrante autônomo; foi para o Rio de Janeiro e ficou, por um tempo, na fazenda Santo Antônio.

As escolas japonesas no Brasil: as dificuldades

Um ditado corrente diz: quando, em uma região, se juntam europeus, fundam uma igreja; quando se juntam japoneses, fundam um clube (*kaikan*) e, nele, uma escola de japonês. Verdade ou não, pelo menos no que tange aos japoneses da década de 1910 e dos anos posteriores, isso ocorreu de fato. Leituras indicam a relevância da escola para esses japoneses, e este texto tem o objetivo de verificar tal importância.

Segundo Handa (1987, p. 282), “Antes mesmo de sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola. Era aí que se reuniam para discutir os problemas da comunidade ou simplesmente comer e beber”.

A República brasileira foi proclamada no dia 15 de novembro de 1889, poucos anos antes da chegada dos japoneses ao Brasil (menos de 20 anos), portanto, era, ainda, um período de organização da estrutura das suas instituições, pois o Brasil extinguiu há pouco a escravidão, saíra da Monarquia e instalara a República.

Assim, segundo Moraes (2014, p. 22),

Nas primeiras décadas do século XX o Brasil enfrentava diversos desafios políticos, econômicos e culturais, desafios esses relacionados entre si e que, de certa forma, impactaram na educação escolar. Entre os principais desafios estavam a constituição e o fortalecimento de uma identidade nacional, o início de um processo de modernização e urbanização do país, com adequação às novas configurações internacionais, como a divisão internacional da produção e do trabalho.

Conforme a Rossi (2005, p. 58),

Com o fim do trabalho escravo e o grande contingente de imigrantes que para cá vieram, a população brasileira formou-

-se por múltiplas etnias e culturas. Os imigrantes aqui instalados fundaram escolas de diferentes nacionalidades, desafiando o projeto homogeneizador da cultura nacional. Por outro lado, a escola pública que se ampliava deparou-se com uma clientela heterogênea.

Moraes (2014, p. 24) acrescenta que

No plano nacional, os fluxos imigratórios e migratórios [...] Segundo Fausto (2011, p. 155), “Cerca de 3,8 milhões de estrangeiros entraram no Brasil entre 1887 e 1930”. Com a chegada de imigrantes que, comumente, falavam a língua materna e ainda preservavam a cultura e a identidade de seus países de origem – muitos deles sequer falavam a língua portuguesa, ou então, preferiam a língua materna, quando em suas comunidades, escolas ou residências – e também com a crescente necessidade de civilizar os brasileiros, a escola primária ganha papel de destaque e passa a ser vista como uma forma de consolidação do Estado Nacional.

Nesse contexto, começou a ser discutida a proibição do ensino de língua estrangeira nas escolas e a existência de escolas de língua estrangeira no Brasil. Renk (apud HORTA, 1994, p. 160, grifos no original) afirma que

Até a década de 20, o controle estatal sobre estas escolas era precário, mas, intensifica-se após a Primeira Guerra Mundial, quando **os clamores populares** pela nacionalização destas escolas se intensificam, refletindo no endurecimento da legislação sobre o ensino ser ministrado em língua nacional, aulas e atividades escolares de caráter cívico e patriótico, adoção de um programa curricular oficial e a adoção de livros didáticos indicados pelo governo.

Nessa conjuntura, saiu o Decreto Federal nº 13.014 de 17 de dezembro de 1920, que determinou a Proibição do Ensino da Língua Estrangeira nas Escolas brasileiras. Apesar da publicação do decre-

to, no início, as autoridades brasileiras não se preocuparam com a sua execução, e os japoneses provavelmente acreditaram que seria possível continuar ignorando a lei. Porém, existiam grupos em alerta, os nacionalistas exacerbados, os “patriotas zelosos”, que passaram a se queixar às autoridades, exigindo fiscalização nas colônias japonesas, para que se cumprisse a lei.

Uma observação mais atenta do problema mostra que o assunto merece maiores estudos – o não cumprimento do Decreto Federal nº 13.014/20, por parte de um grupo tão zeloso. Aceitar como verdadeira a ideia de que o fato de ignorar essas leis tivesse delas livrado os japoneses é uma visão bastante simplista. Outra alegação conhecida (sempre por meio de entrevistas) era sobre o desconhecimento dessa lei por parte dos japoneses devido ao desconhecimento da língua, escrita e falada. Isso pode ser parcialmente verdadeiro, porém, o que não se pode esquecer é que os representantes do governo japonês, aqui instalados no consulado, assim como as companhias japonesas responsáveis pelo bem-estar de seus conterrâneos, dificilmente desconheciam essa lei, e jamais poderiam alegar desconhecimento da língua, pois havia muitos intérpretes a seu serviço.

Então, por que ignorar a legislação ou deixar de comunicá-la a seus pares? Ou teriam sido dadas diferentes orientações? Estariam, dentro do contexto do período, em “seu nacionalismo”?

Foi nessa conjuntura que as escolas japonesas e a história dos japoneses no Brasil surgiram, evoluíram, assim como a visão que delas fazia o governo brasileiro (ou do processo migratório japonês no Brasil). Esse processo pode ser dividido em duas fases: antes e depois da Segunda Guerra Mundial. Ou seja, a Segunda Guerra foi o marco: o olhar do japonês sobre o Brasil se transforma e as escolas também passam a refletir essa transformação; é nesse contexto que estão as *Nihongako* e as *Nihongogako*¹⁷.

17. *Nihongako* = *Nihon* – Japão; *gako* – escola = “escola de japoneses”; *Nihongogako* = *Nihon* – Japão; *go* – nesse caso – idioma; *gako* – escola = “escola de língua japonesa” (devido à complexidade, esse tema será trabalhado num outro momento).

As escolas

Aqui no Brasil, após a chegada e a acomodação nas fazendas, a preocupação voltou-se à educação das crianças – as escolas.

Inicialmente, as aulas eram ministradas em casas de particulares; quando o grupo era maior, ou crescia, segundo Demartini (2000), faziam um mutirão e construíam um rudimentar prédio escolar, ao lado da casa do professor. Segundo Handa (p. 87), “[...] as primeiras escolas só ensinavam às crianças, pois os adolescentes haviam tido aulas nas escolas do Japão”, e isso se tornou outro problema, pois a escrita japonesa possui mais de cinco mil tipos (caracteres), que são aprendidos ao longo da vida escolar, e os jovens imigrantes não haviam terminado o seu aprendizado nem estavam tendo a oportunidade de continuar seus estudos, pois não existiam professores capacitados no início. Nos primeiros tempos, não havia livros e revistas para que os jovens pudessem, mesmo que de maneira precária, se atualizar com o Japão.

Ainda segundo Handa (2000), as primeiras escolas funcionavam no domingo à noite, e isso leva a crer que com pouco aproveitamento, pois o professor estava cansado de sua labuta diária, o mesmo acontecendo com seus alunos, que, mesmo sendo crianças, ajudavam seus pais no trabalho cotidiano.

Com o tempo e maior organização, passaram as aulas para o domingo de manhã, de modo a haver maior aproveitamento. Nessas escolas, também só se ensinava o idioma japonês, sendo incorporados, aos poucos, os valores, a História e a Geografia do Japão. Algumas escolas passaram a incorporar o português simples, para auxiliá-los na comunicação com os nacionais. Segundo Demartini (2000, p. 63),

Com a entrada de imigrantes mais habilitados para desempenhar o papel de professores, principalmente a partir de 1924, elevou-se o nível das aulas ministradas e as escolas passaram a ser mais estruturadas, contando com melhores instalações e material didático mais adequado.

Handa (1987) informa que, com o patrocínio do Consulado Geral do Japão, foi fundada, em 1927, a *Zaihaku Nihonjin Kyoikukai*

(Associação Educativa dos Japoneses Residentes no Brasil), que, em 1929, se transformou em *Zai São Paulo Nihonjin Gakkô Fukeikai* (Associação de Pais da Escola dos Japoneses Residentes em São Paulo). A partir de então, o consulado começou a convidar os presidentes e diretores educacionais dos núcleos, ocorrendo a liberação de subvenções para a construção de escolas. As aulas, nesse período, já eram diárias, porém o salário dos professores era baixíssimo. Conforme Demartini (2000, p. 62),

Em 15 de março de 1932, na rua São Joaquim, no *Bunka Kyokai* (atual Sociedade de Cultura Japonesa), ocorreu o 1º Encontro para a Pesquisa Educacional, organizado pela Liga de Amigos da Escola Japonesa em São Paulo e, nessa ocasião, 57 professores de japonês se reuniram e discutiram intensamente a concessão de subsídios para os professores, pelo Consulado Japonês. Os subsídios eram necessários porque muitas vezes os professores ganhavam menos que operários braçais sem instrução. Como o salário deles vinha das mensalidades pagas pelos pais, o valor variava de acordo com o número de filhos matriculados na escola; muitas vezes os pais mandavam arroz e outros cereais ao professor.

No início, por essas escolas não estarem concentradas em grandes núcleos ou mesmo por congregarem um pequeno número de pessoas, as autoridades brasileiras pouco se preocuparam. Demartini (2000, p. 47) aponta que “O governo considerava as primeiras escolas japonesas em núcleos não-urbanos como casos isolados”; ou eles não perceberam a sua tenacidade, ou não se importaram com a sua implantação, talvez porque suprissem a sua falta (conforme exigência da lei) e porque, posteriormente, algumas dessas escolas começaram a se adequar, implantando o ensino da língua portuguesa).

Conforme Moraes (2014), ainda que a ampla maioria das populações nacionais estivesse distribuída pelas áreas rurais, e que a República tenha sido proclamada em 1889, no estado de São Paulo, os ideais republicanos de uma educação laica, gratuita e universal, no plano legal, só foram alcançar as populações das áreas rurais, de forma massificada e sistemática, a partir da “[...] década de 1930, quando foram imple-

mentadas políticas governamentais visando levar a educação escolar às populações do campo” (MORAES, 2014, p. 25). Afinal, os japoneses estavam cumprindo a sua parte, trabalhavam na produção do café e, durante a crise cafeeira, por volta de 1930, migraram para a plantação do algodão, o que os tornou grandes produtores, não mais como colonos, mas donos de terras, o que era muito importante tanto para a economia brasileira como, na época, para a economia japonesa.

Porém, por volta de 1930, o fato de a população japonesa no Brasil ter ultrapassado 130 mil pessoas tornou-se um problema. Além disso, existia outro grupo, que também tinha a preocupação com a educação escolar e religiosa de seus filhos e que causava preocupação às autoridades: os alemães.

Segundo Demartini (2000, p. 65),

Se na década de 1920 havia certa liberdade na criação e no funcionamento das escolas japonesas, pudemos constatar que algumas medidas nacionalistas durante o governo Vargas tiveram grandes efeitos sobre a educação nipônica; muitas escolas foram fechadas e a educação tipicamente japonesa ficou prejudicada, levando muitos pais japoneses a repensar a forma de educar seus filhos.

A preocupação dos pais japoneses era fundamentada, pois, além da xenofobia, acrescentou-se o nacionalismo da Era Vargas, incrementado em 1934 e intensificado após 1937, com o Estado Novo. Demartini (2000, p. 65-66) destaca que

No *Annuário do Ensino do Estado de São Paulo 1936-1937* há um discurso proferido pelo professor A. Almeida Júnior, diretor do ensino, na reunião dos professores particulares japoneses, em 20 de janeiro de 1937, que ilustra bem a preocupação do governo brasileiro com a assimilação dos imigrantes à sociedade nacional. O discurso intitula-se: «A Escola Primária Particular e a Nacionalização» e merece ter alguns trechos reproduzidos: [...] O Brasil quer que os japoneses, uma vez radicados aqui, se tornem bons brasileiros. Para o Brasil, o filho do japonês,

aqui nascido, é e precisa ser cidadão *exclusivamente* brasileiro; e, para alcançar esse objetivo, deve trabalhar a escola tanto oficial como particular.

Continuando, na Era Vargas, segundo consta no *Anuario do Ensino do Estado de São Paulo* (apud DEMARTINI, 1995, p. 66):

A tarefa primordial da escola é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da pátria. Para consegui-lo, é mister que os seus professores sejam brasileiros. Não se compreende que um professor primário japonês, ensinando a crianças no Brasil, seja um bom instrumento nacionalizador. Por mais esforço que faça, por mais sincero que seja, não o conseguirá: falta-lhe o domínio da língua pátria, falta-lhe o espírito nacional, falta-lhe a tradição. Por isso, o ideal, que havemos um dia de atingir, é que em toda a superfície do Brasil só encontremos, nas escolas primárias, mestres de nacionalidade visceralmente brasileira. [...] onde quer que se instalem escolas particulares, devem estas subordinar-se à orientação nacional e cooperar com as escolas públicas na formação do sentimento de pátria brasileira. [...]

Preocupa-nos, porém, o perigo certo da falta de assimilação social do imigrante e do filho do imigrante [...] O que é indispensável é o trabalho incessante de homogeneização nacional do elemento importado, trabalho que deve caber a órgãos assimiladores especiais.

O cerco foi, aos poucos, se fechando em torno das escolas estrangeiras. Segundo Ando (1976, p. 186),

[...] em 1938, ficou proibido nas zonas rurais o ensino de qualquer língua estrangeira para menores de 14 anos. Essa medida impediu que os imigrantes continuassem aprendendo a língua de seus antepassados, pois dificilmente alguém continuava frequentando as escolas da zona rural após os 14 anos.

De acordo com Handa (1987, p. 626), “[...] em 25 de dezembro de 1938 todas as escolas de língua estrangeira foram fechadas, em suas maiorias alemãs, japonesas (219 escolas) e italiana”. Demartini (2000, p. 68) completa:

Caso ainda continuassem funcionando seriam consideradas clandestinas. Apesar da proibição e do grande número de escolas fechadas, de acordo com a *História da expansão dos japoneses no Brasil*, o número de escolas primárias que ainda continuavam funcionando, em março de 1939, perfazia um total de 486.

Contudo, houve resistência dos pais japoneses, pois a preocupação deles com a educação de seus filhos era muito grande, questionando-se: como ficariam eles ao retornarem ao Japão? Sofreriam? De que adiantaria o seu sacrifício, trabalhando, juntando dinheiro, se seus herdeiros, ao chegarem ao Japão, fossem discriminados, não sendo aceitos na comunidade nipônica?

Segundo Lesser (2001, p. 167),

Os estabelecimentos de ensino estrangeiro, com identidades múltiplas, manipularam quanto puderam a lei, desafiando as ideias [sic] de nacionalidade, de tradição e dos símbolos a serem conservadas na memória coletiva.

Lesser (2001, p. 62) continua: “[...] em 1915, no bairro paulistano da Liberdade, foi aberta a Escola *Taisho*, seguida de inúmeras outras, criando um amplo sistema de escolas japonesas”. Oficialmente, essas escolas tinham como meta a aculturação das crianças, buscando integrá-las à cultura brasileira, “[...] mas os currículos se pautavam sobre os adotados no Império, e a maior parte do material impresso vinha do Japão”.

Conforme a Rossi (2005, p. 58),

O imigrante (mas não apenas) que aqui se instalou desafiava as investidas do Estado para se instituir, através da escola, uma cultura capaz de legitimar a identidade nacional a partir da noção republicana.

Passaram, então, a procurar meios para que continuassem com as suas escolas. Segundo Demartini (2000, p. 67),

[...] a comunidade nipônica ignorava essa lei e continuava a ensinar a língua japonesa. É claro que, estando proibido por lei, o ensino da língua japonesa era feito às escondidas, com aulas ministradas por professores particulares em locais secretos - eram as chamadas aulas itinerantes. Essas classes, ao serem revistadas, poderiam rapidamente se transformar em locais de trabalho ou qualquer outra coisa que não le vantasse suspeita a respeito do ensino.

Ando (1976, p. 186) complementa que “[...] outras vezes eram realizadas, mediante acordo tácito com as autoridades locais”. Essas dificuldades parecem, segundo Demartini (2000) e Handa (1987), ter ocorrido, em sua maioria, nas escolas rurais, pois as escolas urbanas continuaram funcionando, talvez se adequando, em parte, às exigências legais quanto aos professores nativos para o ensino da língua nacional, de história e de geografia. De acordo com Demartini (2000, p. 68),

Outra medida que afetou imensamente as escolas estrangeiras foi a proibição de que estrangeiros exercessem o cargo de diretor ou proprietário de escola, qualquer que fosse a escola, particular ou não.

Os japoneses tentavam, de vários modos, levar em frente o seu projeto de retorno ao Japão com seus filhos, falando e escrevendo, mesmo que precariamente, o japonês.

O período Vargas foi marcado por algumas políticas imigratórias conflitantes para dois grupos: japoneses e alemães. Em primeiro lugar, o governo brasileiro imprime restrições de cunho nacionalista – tendo por base um povo (brasileiro), um território (Brasil) e uma língua (portuguesa), e os japoneses, não se sentindo brasileiros, já que retornariam ao Japão, não se preocuparam, pois pensavam que “isso era coisas de brasileiros” e que, se não eram brasileiros, a situação não os atingiria, ignorando-a.

Os japoneses também perceberam que Vargas ainda se alinhava a pensamentos fascistas. O presidente Vargas assume o poder em 1930 e, em 1937, instala o Estado Novo, passando a governar com poderes ditatórios.

Ainda, de acordo com Fausto (1995, p. 368),

[...] os militares exerceram pressão junto ao governo para um entendimento com os alemães e acabaram ganhando um contrato para fornecimento de artilharia, com a Krupp, em março de 1938. A simpatia de Getúlio pelos regimes totalitários europeus, fez com que ocorresse um aumento considerável das relações comerciais do Brasil com a Alemanha.

Vargas, portanto, estava se alinhando aos países totalitários, grosso modo, com “companheiros” de seu país, do “Pacto *Anticomintern*” ou do “Eixo”, assinado em 1936/37 entre Japão, Alemanha e, depois, Itália. Tudo isso deixava os japoneses, em parte, tranquilos, mas eles apenas pensavam em trabalhar, juntar dinheiro e, de certa forma, preparar seus filhos para o retorno ao Japão. Para isso, eles deveriam falar, ler e escrever o japonês, logo, precisavam de escolas. Porém essas escolas estavam com problemas.

Os bastidores da Segunda Guerra, no entanto, mudou esse cenário: a política externa de Vargas, que parecia se comparar com os ideais dos países do Eixo, volta-se para os Aliados, acabando por dificultar ainda mais a situação no Brasil, aumentando os problemas, com a derrota do Eixo na guerra.

A partir desse momento, o panorama se modificou. Retirando desse contexto o episódio da “*Shindo Renmei*”¹⁸, o projeto de retorno ao Japão se tornara inviável, principalmente com a volta das comunicações com o Japão e o recebimento das notícias negativas de lá: o retorno de mais de seis milhões de repatriados da Manchúria, da Coréia e das Ilhas do Pacífico Sul, em condições subumanas, como perdedores da

18. Quando um grupo de japoneses não aceitou a derrota do Japão, trazendo caos dentro da comunidade nipônica por mais de um ano.

guerra, superpovoando o Japão. Para os japoneses, no Brasil, a situação estava boa, pois já possuíam terras (maiores que a dos Senhores, no Japão), estavam ganhando dinheiro com as suas plantações, e o Brasil era um país de futuro, tranquilo, a guerra não o desestabilizara, bastando se dedicar que o retorno era “garantido”¹⁹.

Considerações finais

Essa ideia leva à transformação/modificação dos valores iniciais dos japoneses: agora, o foco seria trabalhar e produzir para si e sua família, e se adequar ainda mais às condições brasileiras; seus filhos deveriam frequentar a escola brasileira, falar bem o português, para conseguir vencer nessa nova situação e numa condição melhor, ascender socialmente, principalmente por meio da educação, dessa vez, em língua portuguesa; seus filhos eram brasileiros natos, falantes da língua portuguesa, mas descendentes de japoneses.

As *Nihongako* foram, aos poucos, diminuindo e se transformando em *nihongogako*: os filhos dos japoneses deveriam saber falar o japonês, mas não seriam mais japoneses nascidos no Brasil, e sim brasileiros descendentes de japoneses; agora, o objetivo principal dos pais japoneses urbanos ou rurais era formá-los na escola brasileira, para que pudessem ascender socialmente; a função do pai seria expandir suas terras, seus negócios, ganhar dinheiro, aumentar a sua produção agrícola, a fim de que, mais adiante, pudessem retornar ao Japão, como vencedores, como grandes lojistas ou possuidores de terras, produtores bem sucedidos, e seus filhos, “doutores”.

19. “Garantido” era, também, um termo pejorativo utilizado por algumas pessoas para se referir aos nipônicos, mesmo em conversas. Quando eu era criança, diversas vezes, tanto adulto como crianças, ao cruzarem comigo, diziam “Lá vem um garantido” e riam. Talvez, alguns japoneses, por não conseguirem se comunicar a contento, usassem alguns termos fortes, marcantes para firmar negócios, e utilizassem o termo – UM NEGÓCIO GARANTIDO. Essa forte afirmação tornou-se um mote e, depois, passou a ter sentido pejorativo.

Referências

ALIANÇA CULTURAL BRASIL-JAPÃO. **Palavra - emigração japonesa**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, [20--]. Disponível em: <http://bit.ly/3UKYvWN>. Acesso em: 18 abr. 2017.

ANDO, Zenpati. **Estudos sócio-históricos da imigração japonesa**. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1976.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1891. Disponível em: <https://bit.ly/35GfLVq>. Acesso em: 05 abr. 2017.

CARVALHO, Beth Capelache de; MELO, Walter Albuquerque de. Histórias e lendas de Santos: os imigrantes. **A Tribuna de Santos**, Santos, 1982. Disponível em: <https://bit.ly/2LAXyBM>. Acesso em: 09 fev. 2012.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 72, ago. 2000. Disponível em: <https://bit.ly/39AYu10>. Acesso em: 06 abr. 2017.

DUARTE, Marcelo. 10 curiosidades sobre a imigração japonesa. **Guia dos Curiosos**, 24 abr. 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3OdPR0g>. Acesso em: 18 abr. 2017.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de uma vida no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz; Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

HORTA, José Silvério Baia. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

HISTÓRIA DA imigração: parte 2. **Imigração Japonesa**. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://bit.ly/38PcWDH>. Acesso em: 18 abr. 2017.

HISTÓRIA DO bairo da Liberdade. **Cultura Japonesa**. [S. l., 20--]. Disponível em: <https://bit.ly/3icV1bD>. Acesso em: 29 fev. 2012.

HISTÓRIAS e lendas de Santos: saga nipônica. **Novo Milênio**. [S. L.], 2008. Disponível em: <http://bit.ly/3uT3FCg>. Acesso em: 18 abr. 2017.

IMIGRAÇÃO japonesa no Brasil. WIKIPEDIA: a enciclopédia livre. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2010]. Disponível em: <https://bit.ly/3nLxTDD>. Acesso em: 09 fev. 2012.

INAGAKI, Edna Mitsue. **Imigração japonesa para o Brasil**: japoneses em Dourados, Século XIX e XX. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2008. 98 p.

KIYOTANI, Massuji. YAMASHIRO, José. Do Kasato Maru até a década de 1920. *In*: COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. **Uma epopéia moderna**: 80 anos da Imigração Japonesa no Brasil. São Paulo: Hucitec, 1992.

LESSER, Jeffrey. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minorias e a luta pela etnicidade no Brasil. Tradução de Patrícia Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: UNESP, 2001.

MIYAO, Sussumu. Posicionamento social da população de origem japonesa. *In*: SAITO, Hiroshi (org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz; Edusp, 1980.

MORAES, Agnes Iara Domingos. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais (1933-1968). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/3bDsSuo>. Acesso em: 20 abr. 2017.

NAKAYAMA, Alexandre Y.; COUTINHO FILHO, José Soares. Migrações internacionais e a segurança nacional: japoneses no Brasil e brasileiros no Japão. **TCC Online**. Disponível em: <https://bit.ly/3qITBjq>. Acesso em: 10 abr. 2017.

NEGAWA, Sechio. Rua Conde e arredores: o nascimento da Escola Primária Taishō - parte II. **Descubra Nikkei**. [S. L.], 5 abr. 2007. Tradução de Kenji Matsuzaka. Disponível em: <https://bit.ly/3oNyvtD>. Acesso em: 18 abr. 2017.

NO BRASIL. **Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: Hucitec; Soc. Brasileira da Cultura Japonesa, 1992.

RENK, Valquíria Elita. **Aprendi a falar português na escola!:** o processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. 2009. 241f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/3OjhB3F>. Acesso em: 20 abr. 2017.

SAITO, Hiroshi. O suicídio entre imigrantes japoneses e seus descendentes. **Sociologia**, [s. l.], v. 15, n. 2, p. 109-130, 1953.

SAKURAI, Célia. **Romanceiro da imigração japonesa**. São Paulo: Sumaré, 1993.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). In: BORIS, Fausto (org.). **Fazer a América**. São Paulo. Ed. Universidade de São Paulo, 1999.

SANTANA, Welber Santos. A política externa do governo Vargas no Estado Novo. **Hegemonia – Revista Eletrônica de Relações Internacionais do Centro Universitário Unieuro**, Brasília, n. 5, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/39Din7Y>. Acesso em: 04 abr. 2017.

SARMIENTO, Érica; MARTINS, Ismênia de Lima; RIBEIRO, Gladys Sabina. Apresentação. **Revista Almanack**, Dossiê Imigração, Guarulhos, n. 17, set./dez. 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3rtH4Lr>. Acesso em: 04 fev. 2022.

SASAKI, Elisa. A imigração para o Japão. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 57, ago. 2006. Disponível em: <http://bit.ly/3V9ZW0N>. Acesso em: 05 abr. 2017.

SHIMOMOTO, Cassio Kenro. A nossa mentalidade. **Jornal Gakusei (O Estudante)**, São Paulo, ano 1, n. 1, out. 1935.

ROSSI, Ednéia Regina. Identidades étnicas e as escolas primárias na Primeira República. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 17, p. 58-65, mar. 2005. Disponível em: <http://bit.ly/3EI03LG>. Acesso em: 04 abr. 2017.

CAPÍTULO II

HISTÓRIA DAS ESCOLAS JAPONESAS NO MATO GROSSO DO SUL: UMA TECITURA DAS MEMÓRIAS DAS PRÁTICAS DE PROFESSORES²⁰

Markley Florentino de Carvalho

Yuko Hosomi

Laíz Niz dos Reis

Introdução

Apesar da distância que separa o Japão e o Brasil, os dois países têm uma relação de partilha e amizade, por meio, principalmente, do desenvolvimento de intercâmbio das produções da língua e da cultura japonesa. A rede de pesquisadores que discutem a educação japonesa, em diversas perspectivas, tem crescido. São recentes as pesquisas no campo de estudo da história da educação (FURTADO; CAVALCANTE, 2014) no Brasil e, mais especificamente, no estado do Mato Grosso do Sul.

Desse modo, os estudos sobre a educação japonesa e as práticas escolares buscam adentrar no campo de estudos que abrangem as escolas étnicas e a comunidade escolar japonesa no sul do Mato Grosso do Sul, em grande parte localizada na área rural, que, proporciona um contexto de educação e ruralidades, “[...] construído e reconstruído por identidades individuais e coletivas [...], numa conjugação de significações com as famílias e com as formas diversas de organização do trabalho” (PESSOA, 2007, p. 25).

As associações de japoneses são observadas nesta pesquisa, especialmente sob o viés do paradigma social das questões educacionais, ressaltando-se a importância de uma discussão que abarca a realidade das

20. O Dicionário de Laudelino Freire (1957) registra o vocábulo “tecitura” da seguinte forma: “Tecitura, s. f. Conjunto dos fios que se cruzam com a urdidura/enredo/trama de fios”.

práticas educacionais e dos desafios da educação fora das grandes cidades, visando identificar os mecanismos que propiciaram um campo educacional frente às demandas das comunidades japonesas pertencentes às regiões rurais e a cidades do interior do estado.

Partindo desse pressuposto das relações das famílias descendentes de japoneses e de um conjunto de atividades econômicas e sociais integradas à sociedade de acolhimento, verificam-se as demandas escolares de suas crianças e a preocupação de seus pais, como nos esclarece Demartini (1995, p. 5):

A bibliografia que trata o tema educação entre os japoneses revela-nos uma preocupação acentuada dos nipônicos com a educação de seus filhos aqui no Brasil; essa atitude seria uma continuidade do que ocorria no Japão no início do século XX.

Nessa circunstância, para a compreensão da trajetória percorrida pela comunidade escolar japonesa, esclarecemos que a escolarização em língua e cultura japonesa nos municípios tem como mantenedora a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, que também fomenta a cultura de origem aos seus descendentes, por meio de uma escola étnica e institucionalizada pelos imigrantes e descendentes japoneses. Essas escolas têm por finalidade a difusão da língua e das práticas culturais de origem japonesa, educando as crianças em um aprendizado dedicado à formação étnica.

Esta pesquisa abordou questões das práticas escolares em sua diversificação, pelo eixo da cultura escolar, que trazem para o debate as práticas pedagógicas envolvidas nas complexidades das vivências das escolas inseridas nas associações japonesas localizadas na região sul de Mato Grosso do Sul.

Desse modo, a discussão foi fundamentada nas práticas escolares, com base nos registros produzidos pelo departamento escolar da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, que mantém as seis escolas de língua e cultura japonesa: *Kyoei*, Glória de Dourados, Fátima do Sul, Ivinhema, Nova Andradina e Maracaju.

Nesse contexto, temos como recorte temporal e de espaço a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, fundada em 1964, e o seu percurso histórico, com o marco do Centenário da Imigração Japonesa em 2008, sob a ótica da história do tempo presente. No que tange à questão do espaço, vale ressaltar que, historicamente, nas décadas de 1960-1970, a região da grande Dourados tem, em suas memórias, as representações que dão conta precisamente do lugar no qual foi “[...] implantada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), tida como o modelo do ‘Projeto Marcha para Oeste’, o projeto colonizador de Getúlio Vargas que deu certo” (ARAKAKI, 2011, p. 4). No entanto, tal década se caracterizou como um período de possibilidades e, também, de dificuldades nas relações de imigração, educação e nos trâmites de políticas educacionais do governo.

Assim, foi dada a continuidade aos objetivos educacionais e ao intento de ensinar a língua e a cultura japonesa não somente aos descendentes, mas também a todas as pessoas que se interessassem. Porém, as atividades da Escola de Japonês, na sede do Clube Nipônico em Dourados, foram iniciadas somente em 1975, e ela ficou como responsável pelo departamento escolar, ou seja, é uma instituição educativa responsável pelas escolas japonesas nos municípios do antigo sul do Mato Grosso do Sul.

Historicamente, segundo Demartini (2000, p. 45) “[...] as famílias de migrantes japoneses atribuem à educação grande importância, e isso pode ser observado através das estratégias individuais e coletivas”, desenvolvidas para propiciar aos filhos uma educação voltada para a manutenção tanto da cultura de origem como a da sociedade de acolhimento, porque a educação é brasileira, mas as raízes japonesas, conforme Kiyotani e Yamashiro (1992, p. 100), não são esquecidas:

Seja qual for a forma de emigração, a maioria terá que morrer na terra para onde emigrou, logo a educação de *dainisei* (*nisei*) deve ser a local, ou seja, a brasileira. Não há necessidade de impor o espírito de reverência ao imperador e amor à pátria (japonesa). Será perfeito se formar cidadãos conscientes de seus deveres, corajosos e honestos; então teremos uma segunda geração

(filhos de japoneses) dos quais não precisamos nos envergonhar.
Só uma coisa: é preciso ensinar bem a língua japonesa.

Esse propósito de transmissão dos saberes e valores japoneses compreende as singularidades representadas na tecitura organizada pelo conjunto das seis escolas mantidas pela Associação Cultural Nipo-brasileira do estado do Mato Grosso do Sul, instituição que possui importante papel no processo de escolarização das crianças descendentes das famílias japonesas presentes nas cidades do estado. Nesse sentido, a investigação se baseou nos procedimentos metodológicos de pesquisa e no diálogo com as fontes documentais²¹, como planos de aula, cadernos de professores e fotografias. Conforme Sanfelice (2006, p. 25),

Nenhuma instituição escolar tem o sentido de singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Mobiliza ou desmobilizar grupos de pessoas e famílias [...], ou seja, é muito, mas, muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc.

Para apreender as complexas relações educacionais tecidas na comunidade escolar japonesa, a discussão acerca das práticas escolares dessas instituições educativas está relacionada a um referencial teórico voltado para a história da educação, culturas escolares, entre outros. Tal discussão encontra-se organizada em três partes. A primeira parte versa sobre a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense e as escolas japonesas; a segunda parte apresenta as práticas culturais e escolares inseridas nas escolas da comunidade *nikkei* e, por conseguinte, representam-se as escolas inseridas nos respectivos clubes nipônicos²²,

21. Nesse trabalho de dois anos de pesquisa das fontes documentais, contamos com o apoio do administrativo escolar da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados: Shizuko Shirota – Diretora de Honra, Linda M.S. Komori – Diretora, e Emília Hitomi – Secretária Escolar.

22. *Kaikan*: sede das associações culturais e/ou esportivas mantidas pelos japoneses e seus descendentes, comumente usada para realizar reuniões sociais. É um colônia-go (v.) (HANDA, 1987).

como instituições responsáveis pela difusão da cultura escolar japonesa no sul do Mato Grosso do Sul, juntamente com seus agentes educadores e registros das práticas pedagógicas. Assume-se, assim, que as escolas são espaços que podem partilhar fontes de informações fundamentais para a formulação de pesquisas e análises, as quais permitem a compreensão da cultura escolar japonesa e, conseqüentemente, da história da educação, no que diz respeito à recuperação da sua história, das suas práticas e dos seus agentes: alunos e professores (HALBWACHS, 1990).

Por fim, a terceira parte trata das práticas escolares representadas nas aulas, e de produtos artísticos, pedagógicos e culturais mediados pelos professores e produzidos pelos alunos. As instituições educativas inseridas nos clubes nipônicos de cada cidade constituem, independentemente de suas origens ou natureza, uma amostra significativa de um diálogo sobre o contexto educacional japonês na região do Mato Grosso do Sul.

A Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense e as escolas japonesas: educação não formal e suas contribuições

Com a implantação da Colônia Agrícola de Dourados (CAND), a região recebeu uma grande leva de imigrantes de variados lugares, principalmente entre os anos 1951 e 1955; entre eles, estavam os japoneses que também vieram para a Colônia *Matsubara* em 1953 (CENTENÁRIO..., 2008).

Na década de 1960, com o aumento da população de descendentes japoneses, formou-se a representação de dezessete associações japonesas presentes no estado, fundando a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense como instituição responsável pelos novos intercâmbios e novas amizades, no sentido de aproximação das relações entre as associações.

Em consequência das modificações demográficas e de reorganização no contexto da vida na comunidade *nikkei*, houve a necessidade de essa comunidade se reorganizar e responder às novas mudanças e às novas demandas, inclusive no campo educacional, uma que vez que a família

descendente de japoneses já não era capaz de suprir, sozinha, as questões de língua e cultura japonesas, de formação e socialização na comunidade *nikkei* da nova geração de descendentes, promovendo espaços de educação japonesa não formal:

Ainda é importante notar que muitas famílias tiveram que desenvolver estratégias coletivas em suas tentativas de concretização de seus projetos de vida, para seus membros; isto é, o campo educacional não estava dado, não existiam nem escolas japonesas nem as nacionais, em número suficiente para todos, especialmente nas áreas rurais, mesmo em São Paulo. Tornou-se necessária a associação das famílias para conseguirem criar e manter suas escolas, seja suprimindo as deficiências da oferta, **seja atendendo às suas necessidades culturais** [...] (DEMARTINI, 1995, p. 11, grifo nosso).

Em 1979, com a implantação e o desenvolvimento de várias “[...] escolas de japonês na região foi promovida a demonstração cultural infantil - *bunkasay*” (CENTENÁRIO..., 2008, p. 31), e participaram das apresentações culturais as associações regionais e suas escolas: Dourados, Naviraí, Glória de Dourados, Fátima do Sul e *Kyoei* (Distrito de Indápolis).

Essa perspectiva das associações das famílias criando e mantendo escolas, perante as deficiências da oferta ou as necessidades culturais, constitui o desenvolvimento das escolas japonesas como dispositivos de produção, reprodução e preservação da cultura japonesa, como destaca Handa (1987, p. 791):

Nas colônias japonesas essa preocupação pode ser constatada por meio da organização de associações que tinham por objetivo, em primeiro lugar, suprir a educação dos filhos e promover a cooperação entre os membros e a comunicação entre os núcleos coloniais existentes.

Entre as atividades, além de intercâmbio com outras associações, a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense criou um De-

partamento de Difusão da Língua Japonesa, em 1983, como um centro do ensino da língua japonesa na região. O Departamento foi instalado no alojamento dos estudantes, que se localizava na parte urbana, nos Altos do Indaiá em Dourados, e contava, também, com a administração da União Cultural Nipo-Brasileira do Mato Grosso do Sul.

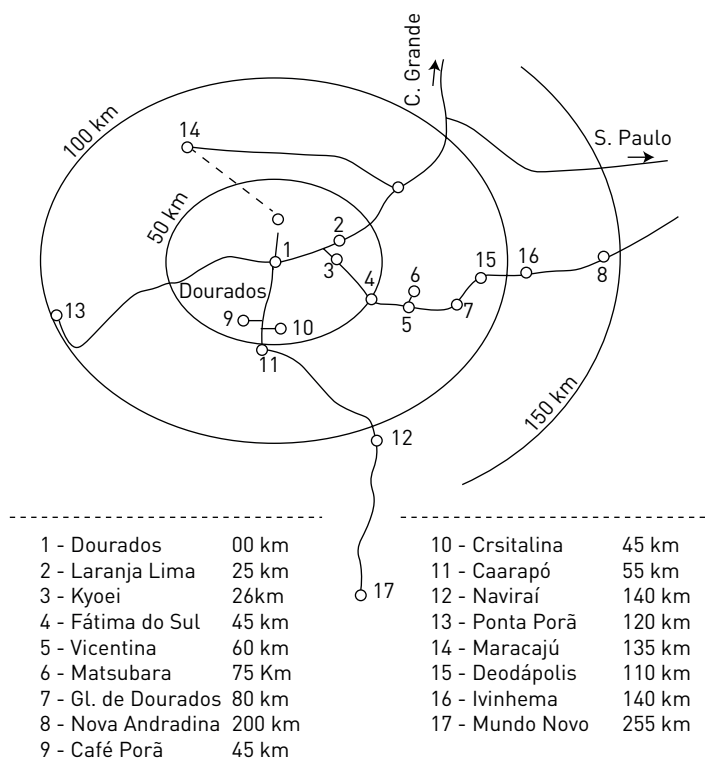
Visando ao cumprimento do objetivo assumido pela comunidade *nikkei*, foi criado o Departamento de Difusão da Língua Japonesa, tornando-se seus membros os professores das escolas de japonês que, na década de 1980, faziam parte de nove instituições educativas filiadas à União Cultural Nipo-Brasileira do Mato Grosso do Sul, desenvolvendo materiais didáticos, aprimorando métodos didáticos e, no que tange à cultura escolar, realizando eventos com Feira Cultural, Confraternização Esportiva e Concurso de Oratória, com o intuito de estabelecer a interação entre as escolas da região do sul de Mato Grosso do Sul. Em 1989, como reconhecimento desse trabalho na educação e na cultura japonesa, foi fundada a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, com o subsídio de um projeto educacional apresentado à *Japan International Cooperation Agency* (JICA)²³, uma instituição de Assistência Oficial para o Desenvolvimento do Governo Japonês que apoia os esforços socioeconômicos dos países em desenvolvimento “[...] com o objetivo de contribuir para a paz e o desenvolvimento da sociedade internacional” (JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY, 2011, p. 2).

Com o projeto educacional contemplado no Programa de Subsídio para as Entidades Nikkeis da JICA, a sede da União Cultural Nipo-brasileira do Mato Grosso do Sul mudou-se, no mesmo ano (1989), para a Escola Modelo em Dourados, “[...] que se tornou a cidade central das dezessete associações regionais³⁸ iniciais do cone sul no Estado, que compõe a União Cultural Nipo-brasileira do Mato Grosso do Sul” (CENTENÁRIO..., 2008, p. 31-34; ESCOLA MODELO JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 22).

As dezessete regionais que compõem a Associação são: Dourados, Laranja Lima, *Kyoei*, Fátima do Sul, Vicentina, *Matsu-*

23. Agência de Cooperação Internacional do Japão.

bara, Glória de Dourados, Nova Andradina, Café Porã, Cristalina, Caarapó, Naviraí, Ponta Porã, Maracaju, Deodápolis, Ivinhema, Mundo Novo (REVISTA COMEMORATIVA DA ASSOCIAÇÃO CULTURAL NIPO-BRASILEIRA SUL-MATO-GROSSENSE, 1988).



Mapa 1 - Localização das regionais da União Nipo-brasileira do Mato Grosso do Sul.

Fonte: Revista Comemorativa da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense (1988).

A Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, cumprindo o papel de centro de educação japonesa da região, atua com as questões da relação do ensino da língua, da orientação pedagógica, do método didático, do desenvolvimento de materiais didáticos, da formação

de professores, e oferece apoio pedagógico ao Departamento de Difusão da Língua Japonesa e às escolas e professores de língua japonesa das outras associações (CENTENÁRIO..., 2008, p. 43).

Entre as diretrizes básicas de administração e pedagógicas, estão as metas de ensino do Centro Brasileiro de Língua Japonesa e a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, que estabeleceu, no artigo primeiro, que

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996, n. p.).

Esses documentos ampliam e subsidiam o importante papel de promover uma educação que, além de consolidar os estudos de língua japonesa fundamental e básica, expanda o interesse e o respeito à cultura, à tradição e no que diz respeito a “[...] formar uma sociedade internacional, democrática e pacífica” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 2).

A educação não formal, em suas práticas educativas, “[...] possui grau de sistematização e estruturação diferentes do sistema oficial de ensino, porque as suas práticas pedagógicas visam atender as demandas específicas de determinados grupos” (SANTOS; GUIMARÃES, 2014, p. 130). Nesse movimento da educação não formal, diferentes práticas são mediadas por relações educacionais nas escolas filiais, e seus alunos recebem orientação da Escola Modelo de Língua Japonesa. O processo de ensino-aprendizagem possui composição própria de ensino, que está distribuído em quatro etapas: Educação Infantil (pré-primário até seis anos), Nível elementar (Nível 1- 4 da conversação do teste de proficiência do Mato Grosso do Sul), Nível Intermediário (Nível 4 AB a Nível 3 AB) e Nível Avançado (Nível 2 AB a Nível 1 AB). As classes estão divididas em conversação e classe de estudos dos livros didáticos adotados pelo Centro de Difusão da Língua Japonesa no Brasil (mantido pelo Consulado Japonês), e têm como meta a aprovação no Exame Mundial de Proficiência em Língua Japonesa.

No entanto, devido às condições sociais, econômicas e a diminuição gradativa do interesse pela cultura japonesa, “[...] traduzindo-se em falta de identidade individual” (CENTENÁRIO..., 2008, p. 31-34), houve dificuldades para manter o estabelecimento de ensino ativo entre as dezessete associações regionais; na atualidade, há seis escolas de japonês ativas: *Kyoei*, Glória de Dourados, Ivinhema, Nova Andradina, Maracaju e Fátima do sul.

Como forma de continuidade do ensino da língua japonesa, a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense recebe subsídios da JICA, por meio do Programa de Envio de Voluntários (jovens e seniores) à comunidade Nikkei, e, sob a coordenação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, promovem o envio de professores do Japão, para que sejam voluntários por dois anos, às associações regionais na modalidade de ensino itinerante.

O Ministério de Educação, junto às instâncias responsáveis pela educação escolar que formula as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica LDBEN 9394/1996, cita a modalidade itinerância “[...] como o serviço de orientação e supervisão pedagógica, desenvolvida por professores especializados” (BRASIL, 1996, n. p.). A modalidade de ensino itinerante dispõe de um serviço educacional que tem respaldo legal na perspectiva de atender à demanda de crianças e adultos da comunidade escolar japonesa que fazem parte das associações regionais.

Essa modalidade configurou-se como ponto de partida para a representação das práticas escolares de manutenção da educação japonesa, por meio do modelo de formação itinerante para o trato de uma prática de educação, tendo em vista o corpo docente voluntário da JICA e os professores da Escola Modelo de Língua Japonesa como responsáveis pela inclusão das famílias descendentes à educação japonesa.

O tecer inter/multicultural das práticas escolares e culturais na educação nipo-brasileira

Considerando a importância do papel desempenhado pelas comunidades *nikkei*²⁴, o governo do Japão tem reforçado a adoção de

24. Denominação, em língua japonesa, para os descendentes de japoneses nascidos fora do Japão ou para japoneses que vivem regularmente no exterior.

medidas na área do ensino de língua japonesa no Brasil e aumentou significativamente o número de professores voluntários da JICA para escolas na área de ensino do idioma japonês organizadas pelas entidades nipo-brasileiras e escolas primárias. Segundo dados do Consulado do Japão, “[...] no ano de 2015 eram dezoito professores, o número de voluntariado em 2016 chega a quarenta e oito professores enviados para as escolas no país” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2016, p. 7). Entre essas associações regionais, havia as que já haviam introduzido, anteriormente, professores itinerantes voluntários da JICA e aquelas que receberam professores japoneses pela primeira vez na comunidade *nikkei* (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2016, p. 7).

Especialmente na educação nipo-brasileira, a preservação da cultura e da tradição japonesa é tratada como um lugar da educação, da memória e da história. Nesse contexto educativo, entre as opções pedagógicas, passa a ser compreendido o princípio das atividades extraclasse, as práticas culturais escolares por meio do ensino e aprendizado de atividades didáticas que promovem as apresentações artístico-culturais nas festividades escolares, com a presença da comunidade familiar japonesa e a articulação da comunidade escolar, de acordo com o plano pedagógico, aqui estabelecido pela escola da Associação japonesa.

Na sequência desse trabalho pedagógico, observa-se a questão dos princípios básicos para a realização dos objetivos da meta educacional japonesa, a preservação da tradição japonesa pela cultura escolar:

Poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas, ou simplesmente de socialização). (VIDAL, 2005, p. 24).

A organização da coleção de eventos escolares e suas práticas culturais fazem parte da vida escolar japonesa. Percebe-se, na junção de um

conjunto de iniciativas individuais e coletivas, a elaboração de estratégias consideráveis pela comunidade *nikkei*, com o interesse de levar ao conhecimento público em geral a importância de se estudar a língua e a cultura japonesa, no que tange a

[...] aumentar a compreensão e confiança mútua e o conhecimento entre a família, professores e alunos; além, de intensificar o intercâmbio com a comunidade local e contribuir para a difusão da língua japonesa. (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 16).

Desse modo, as interações sociais na constituição do ensino-aprendizagem da língua são representadas nas práticas culturais e escolares como uma realidade fundamental das escolas japonesas.

Os documentos encontrados (anúários da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, apostilas de aulas, planos de aula e, principalmente, o manual da gestão escolar), contendo as atividades realizadas, permitem uma aproximação do funcionamento escolar, pois convergem para que as práticas escolares, durante o ensino da língua japonesa, se inscrevam como produtos da *cultura escolar*. Chevel (1998, p. 191) destaca:

Com qual nome se pode designar toda esta parte da cultura que, ao mesmo tempo, resulta da ação da escola, e que não estava inscrita nas grandes finalidades que a sociedade lhe havia designado? Uma expressão se impõe aqui [...] aquela da *cultura escolar*. A cultura escolar [...] é toda esta parte da cultura adquirida na escola, que encontra na escola não somente seu modo de difusão, mas também a sua origem.

Os resultados da pesquisa mostram inúmeras práticas que tratam da cultura escolar, as quais procuramos expor de forma sucinta no Quadro 1.

Mês	Práticas culturais e escolares	Mês	Práticas culturais e escolares
Fevereiro	Início das aulas	Agosto	-
Março	<i>Hinamatsuri</i> (Festa da Meninas)	Setembro	Independência do Brasil Festa da Primavera
Abril	<i>Undokai</i> (Gincana)	Outubro	Dia da Divisão do Estado Dia das Crianças
Maio	Dia das Mães Curso de desenho(<i>Mangá</i>) Concurso de Oratória da regional MS Concurso de caligrafia em pincel e desenho Dia dos meninos Dia da família	Novembro	Teste de proficiência em Língua Japonesa do MS Proclamação da República Prova semestral Proclamação da República
Junho	Festa Junina Concurso de redação e caligrafia Prova semestral	Dezembro	Teste mundial de proficiência em Língua Japonesa Formatura e encerramento das aulas
Julho	Encerramento das aulas do primeiro semestre <i>Undokai</i> do <i>Rengokai</i> (gincana da Federação)		

Quadro 1 - Programação anual das práticas culturais e escolares.

Fonte: Carvalho (2016).

Diante do exposto no Quadro 1, evidencia-se o caráter eminentemente social da linguagem, já que a sociabilidade e as habilidades humanas satisfazem as condições essenciais para a formação do processo educacional da linguagem e da cultura japonesa.

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (VIDAL, 2005, p. 24).

Nesse contexto educacional, a didática de ensino pelas linguagens das artes visuais, dança, música e concursos de oratórias são for-

temente difundidos pelos professores japoneses oriundos do programa de estágio implementado pela Aliança Cultural Brasil-Japão. Outra contribuição a ressaltar na cultura escolar japonesa é a aceitação do quadro de professores-estagiários oriundos do Japão na modalidade de ensino itinerante voluntário, em prol da aproximação dos alunos com as relações educacionais do Japão durante a sua formação, tornando mais palpável o sentido de aprender o idioma e as linguagens artístico-culturais japonesas (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 22).

Entendendo que o “[...] intercultural é um lugar da criatividade, permitindo passar da cultura como ‘produto’ à cultura como ‘processo’” (CAMILLERI, 1992, p. 45), notaram-se redefinições nas orientações dos dispositivos pedagógicos. Para isso, os conteúdos das atividades escolares promovem a articulação de novas práticas e novos saberes, organizados para melhorar “[...] o método de ensino das bases e fundamentos de aprendizagem da língua japonesa” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 3).

Para conhecer e entender como ocorre a ação cotidiana das escolas nas associações, procuramos conhecer as práticas escolares apoiadas no ensino da língua japonesa como interação social que possui, na mediação pedagógica, uma ferramenta indispensável para o processo de ensino e de orientações da tradição, os quais percebe-se voltados para a decodificação e a valorização da interculturalidade como dispositivos pedagógicos.

Frente ao mosaico de práticas presentes nas escolas, analisamos, por exemplo, a relação dos procedimentos pedagógicos e a articulação entre a escola e as famílias na constituição de um discurso pedagógico inter/multicultural, como no concurso de oratória:

[...] levar ao conhecimento do público em geral a importância de se estudar a língua japonesa, aumentar a compreensão e confiança mútuas e conhecimento entre os pais e responsáveis, professores e alunos, além de intensificar o intercâmbio com a comunidade local e contribuir para a difusão da língua japonesa. (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA, 2001, p. 9).

Nesse sentido, os saberes do cotidiano são valorizados, contribuindo para sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, na aquisição de conceitos, na procura de novas formas de organizar o processo de ensino-aprendizagem da língua, as práticas e as informações na comunidade japonesa, e na interação com a comunidade local.

Para a compreensão da configuração dessas práticas escolares, percebe-se que o professor de japonês não pode ficar restrito a ensinar apenas a cultura japonesa, devendo, também, orientar o aprendizado de diversas artes tradicionais e inovadoras, que, muitas vezes, são pouco vivenciadas na realidade das aulas de artes em nossas escolas brasileiras.

Como ressalta Bakhtin (2006, p. 125) “[...] as preponderâncias das interações sociais na constituição da língua” e nas relações da educação, evidentemente, perpassam a visão internacional, o respeito à tradição e à cultura de outros países. Os professores deixam o papel passivo, de portadores de apenas uma didática que transmite um pacote curricular fornecido, para se transformarem em agentes construtores de um currículo alimentado por um mosaico cultural de práticas.

O trabalho pedagógico também se apresenta enriquecido pela criatividade das festividades, como o *Hinamatsuri*, a “Festa das Meninas” (Quadro 1), numa concepção de educação face à diversidade cultural e a seu impacto na formação dos alunos nas associações, ao lhes apresentar a vivência do “[...] significado desta prática como uma das representativas da tradição japonesa que trata de desejar a felicidade das filhas” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 10) e de todas as colegas de aula.

Trata-se de um diálogo que se passa no nível da semelhança das relações e práticas, como o Dia das Mães, que se relaciona com o Dia das Crianças (Quadro 1), em que os professores procuram, nas datas comemorativas, fazer com que as mães e filhos desejem a felicidade uns dos outros, demonstrando, mutuamente, o sentimento de gratidão e carinho familiar, assumindo “[...] as necessárias trocas que se exprimem e que se enriquecem através dessas trocas, num diálogo que se passa ao nível de semelhança, procuram-se formas de con-viver a diversidade” (LEITE; PACHECO, 2008, p. 114). Nesse sentido, os interesses perante as culturas escolares “[...] permitem intramuros

das escolas, permeado por reconstrução constante” (VIDAL, 2005, p. 62) da tradição e da cultura japonesa na comunidade.

No processo de “flexibilizar” o conteúdo, é necessário que haja um repertório de saberes e práticas bem compreendidos que o professor possa consultar para a elaboração de aulas que promovam o desenvolvimento de conhecimentos por parte dos alunos, individualmente e no coletivo, pois, dentro da cultura japonesa, a educação da criança, perpassa a relação sociedade e indivíduo, tendo valores como cooperação e “organização grupal [...] como segredo do sucesso japonês” (KISHIMOTO, 1995, p. 31-32).

Dentro dessa concepção de educação multi/intercultural, em que as culturas são representadas não somente pelos costumes folclóricos, mas também contextualizadas de forma a realçar a contribuição sociocultural, por exemplo, está o sucesso dos *mangás* (Quadro 2.1) como dispositivo pedagógico, já que é cultivada “[...] a autonomia, a criatividade e a riqueza de sentimentos através do desenho infantil” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 12).

O ensino do *mangá* como elemento presente no ensino-aprendizagem na escola, no formato de um curso de desenho com exposições e concursos nas escolas das associações, proporciona uma formação de respostas educativas à sociedade multicultural, provavelmente de maneira a “[...] desmontar estereótipos e visões etnocêntricas de professores e alunos” (BEAUCHESNE, 1988).

Nesse diálogo artístico, a escola procura desenvolver “[...] as características individuais e cultivar a capacidade de expressão e a paciência através do desenho” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 13). A interface educativa dessa prática cultural contribui e provoca o diálogo entre a cultura da escola e a cultura da comunidade japonesa.

No quadro da reflexão do movimento pró-inclusão mundial sem fronteiras, as escolas e as questões das práticas escolarestambém têm lugar, principalmente nas formas como elas são produzidas, organizadas e apropriadas, e com importante dimensão pedagógica, porque não só comunica a cultura japonesa, como também educa por meio do ensino da língua e de suas tradições.

Diante do exposto, torna-se pertinente refletir que as associações japonesas e suas escolas também são carregadas de significados compartilhados e expressos nas práticas culturais, mesmo quando essas práticas não fazem parte do currículo (APPLE, 1988, p. 120). Portanto, faz-se necessário vencer a barreira metodológica do currículo legitimado que a escola prevê para ser vivenciado pelos alunos. É preciso ressaltar, no entanto, que, nas escolas pesquisadas, verifica-se, sobretudo, a construção coletiva de estratégias para a desejada escola de japonês, ou seja, uma comunidade que deseja a “construção da escola dos sonhos no cotidiano” (FREIRE, 1996, p. 46).

Para tanto, de 1991 a 2008, a União Cultural Nipo-brasileira do Mato Grosso do Sul enviou vinte e quatro professores do Japão às escolas das associações regionais (CENTENÁRIO..., 2008, p. 46-47), por dois anos de voluntariado cada um e com diferentes formações e licenciaturas, o que, certamente, contribui para a diversidade de conhecimentos durante o desenvolvimento da formação educacional.

Acredita-se que, para se promover as potencialidades das escolas japonesas, há o aspecto relativo às escolas e às aspirações familiares, considerando que

[...] essa relação depende muito da representação, muito variável segundo as categorias sociais, que as famílias têm do “contrato pedagógico” e que varia segundo o grau de confiança atribuído à escola e aos mestres, e, ao mesmo tempo, segundo o grau de compreensão de suas exigências explícitas e, sobretudo, implícitas. (BORDIEU, 2007, p. 233).

Cabe ressaltar, contudo, que, nas escolas pesquisadas, potencialmente, verifica-se a espécie de um contrato pedagógico, como denomina Bordieu (2007), que vem ocorrendo por meio da organização de uma educação infantil japonesa e do intercâmbio entre as associações regionais, concretizados em eventos escolares e em práticas culturais, que promovem a intensificação do ensino e dos estudos japoneses.

Assim, observamos os avanços, os obstáculos e as construções flexíveis e propícias à concepção educativa das escolas étnicas mantidas pelas associações japonesas e os serviços pedagógicos itinerantes.

Uma tecitura das práticas culturais: as aulas na modalidade ensino itinerante

Na publicação da Associação Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, *Centenário da Imigração Japonesa em Dourados* (2008), são observadas diversas evidências de preocupação acerca da sobrevivência da cultura japonesa no Brasil. O ensino-aprendizagem por meio da itinerância evidencia que esse serviço educacional é uma estratégia pedagógica e cultural ao considerar as necessidades dos alunos das famílias japonesas, no sentido de aproximar a língua e a cultura japonesa da vida cotidiana das novas gerações.

Portanto, além dos eventos comemorativos promovidos na Associação de Cultura Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, o ensino da língua e as práticas culturais na modalidade de itinerância motivam a integração entre as associações regionais e suas escolas inseridas na *comunidade nikkei*.

No Quadro 2, apresentamos sucintamente o processo das atividades relacionadas ao cotidiano escolar das associações regionais, ministradas pelos professores itinerantes.

Aulas	Eventos escolares e atividades de clubes nipônicos	Colaboração nas orientações especiais	Outros conteúdos
Ensino e orientações nas classes de língua japonesa, de conversação e mista	Ensino de artes e orientações para as práticas culturais nos eventos escolares	Ensino e orientações de escrita/leitura para produção de redações e participação em concursos de oratória	Cooperação com a comunidade japonesa local aproveitando as suas especialidades como professores
Ensino e orientações nas classes de língua japonesa, de conversação e mista	Ensino e orientações nas modalidades, aproveitando as suas especialidades	Orientação de pronúncia e entonação	Educação artística

Quadro 2 - Atividades escolares ministradas pelos professores itinerantes da JICA.

Fonte: Acervo da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados.

No processo pedagógico, a cada aula e orientação dos professores itinerantes²⁵, afirma-se o desafio da escola japonesa em colocar todo potencial educativo a serviço do desenvolvimento da educação japonesa, aliando-o ao “[...] projeto da escola, com o objetivo de formação de cidadãos conscientes do respeito ao ser humano e rico em sua individualidade” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 2001, p. 1-2) e do seu protagonismo na comunidade japonesa.

É importante, no caso pesquisado, contemplar o histórico educacional das associações regionais, aliado às práticas escolares e culturais estabelecidas, como forma de retratar parte da realidade da comunidade *nikkei* da região.

Itinerância na escola japonesa: Associação Cultural Nipo-brasileira de Kyoiei

Em 1962, na residência de Yoshiyuki Shirota, se reuniam as crianças da Colônia para as aulas de japonês. No ano seguinte, em 1963, as atividades das aulas passaram a funcionar na sede do clube nipônico, sendo mantidas pelo *Nihon-jin-kai*²⁶, tendo como professor Tomio Ito, que, em 1971, foi substituído pela professora nascida no Japão Shizuko Shirota. É importante destacar a preocupação dos pais sobre a educação e o ensino da língua japonesa, que, nesse mesmo ano de 1971, formalizaram a criação da Escola de Língua Japonesa de *Kyoiei* (Figura 1), tendo como suporte pedagógico, além da professora, as mães voluntárias do *Habanokai*²⁷ (CENTENÁRIO..., 2008, p. 214-215).

25. Nessa pesquisa das práticas escolares e culturais, contamos com o trabalho de campo das aulas itinerantes de algumas professoras, entre elas, Yuko Hosomi, professora voluntária do Japão vinculada à JICA para lecionar em cinco associações regionais nas cidades de Fátima do Sul, Glória de Dourados, Ivinhema, Maracaju e Nova Andradina, e a professora efetiva Elizeth Akemi Sumioka da Escola de Dourados, que, na modalidade itinerante, leciona no Distrito de Indápolis, na Associação Kyoiei.

26. *Nihonjinkai* (*Nihon* = Japão; *jin* = pessoa; *kai* = associação).

27. Departamento de mães nas associações japonesas.



Figura 1 - Escola de Língua Japonesa de *Kyoei*.

Fonte: Arquivo da Escola de Língua Japonesa de *Kyoei* (2016).

No Dia da Família (Quadro 1), os professores e alunos da Escola de Língua Japonesa de *Kyoei* representaram a peça teatral “O velho que faz florir as cerejeiras”, o *Hana-Saka-Jijii*²⁸ (Figura 2). No desenrolar da atividade de recontar os contos japoneses no Dia da Família, houve a oportunidade de abordar valores como amizade, solidariedade, união e partilha. Desse modo, percebeu-se uma verdadeira teia de saberes e diferentes linguagens de imagens das paisagens e figurinos, expressão do idioma, instalação e dramatização de um conto da tradição japonesa, e, ao mesmo tempo, o recontar desse conto popular, a encenação e os figurinos implicam numa constante interação entre a expressão do idioma, os alunos e a plateia.

28. Baseado no conto *Hana-Saka-Jijii* (avô Hana Saka) (LACERDA, 1960).



Figura 2 - Apresentação teatral “O velho que fez a cerejeira florescer”

Fonte: Arquivo da pesquisa de campo realizada pela autora Laís Niz dos Reis, em 2017.

Itinerância na escola japonesa: Associação Cultural Nipo-Brasileira de Fátima do Sul

Em 1958, foi fundada a Associação Cultural Nipo-brasileira de Fátima do Sul (Figura 3), e a escola japonesa iniciou as suas atividades em 1961, fechando um tempo depois e reabrindo em 1966, com trinta e seis alunos. Porém, havia dificuldade para manter professores especializados, e passou a receber orientações do Departamento de Difusão da Língua Japonesa e supervisão da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense. Nessa época, contava com atividades pedagógicas durante os períodos diurno e noturno (CENTENÁRIO..., 2008, p. 217).



Figura 3 - Escola de Japonês no Clube Nipônico de Fátima do Sul.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Dentro da síndrome de escassez no Japão (ASSOCIAÇÃO CULTURAL NIPO-BRASILEIRA SUL-MATO-GROSSENSE, 2008, p. 53), as crianças eram vistas como “recurso escasso” no século XIX, pois, devido a inúmeras doenças, a taxa de mortalidade infantil era bastante elevada e valorizava-se bastante as crianças como sucessores e futuro apoio familiar.

Apesar de a cultura japonesa ter o Dia das Meninas (três de março) e o Dia dos Meninos (cinco de maio) e de serem preparadas festividades nas escolas, o Dia da Criança no Brasil também faz parte das comemorações nos eventos escolares. Nesta atividade da Carta do Dia das Crianças (Figura 4 A) e (Figura 4 B), por exemplo, o preparo idealizado nos pressupostos na educação escolar valoriza a espontaneidade e a criatividade da criança, por meio da confecção de uma carta capaz de inseri-la em harmonia na vida social e de fazê-la se comunicar naturalmente com o mundo adulto.



Figura 4 A) Atividade de colagem e cartolina; 4 B) Carta Dia das Crianças.
Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Ao divulgar e transmitir a cultura japonesa, os professores se interessam em levar parte da realidade do cotidiano japonês aos alunos. Nesse sentido, as estações do ano e as vestimentas tradicionais são difundidas pelas atividades artísticas de organização das formalidades do kimono tradicional e o *yukata* (Figura 5), uma vestimenta informal para o uso na temporada de verão, representados nas redes sociais e inseridos na realidade das crianças e jovens por meio das práticas culturais nos eventos escolares da comunidade *nikkei*.



Figura 5 - Yukata - vestimenta de verão.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Itinerância na escola japonesa: Associação Nipo-brasileira Glória de Dourados

Antes da criação da escola, na década de 1970, o professor Yoshitioki Moriyama ensinava a língua japonesa em sua casa. Em 1978, foi iniciada a escola japonesa, com cinquenta e três alunos, tendo professoras oriundas de famílias da comunidade *nikkei* (CENTENÁRIO DE IMIGRAÇÃO JAPONESA DE DOURADOS, 2008, p. 219). Atualmente, a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, junto à Escola Modelo de Língua Japonesa, disponibiliza a professora da JICA na modalidade itinerante na Associação Nipo-brasileira Glória de Dourados (Figura 6).



Figura 6 - Escola Japonesa Associação Nipo-brasileira Glória de Dourados.
Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Diferentes são as ações desencadeadas no plano das escolas para manutenção da cultura japonesa, como as artes visuais (Figura 7 A) e a arte da dança (Figura 7 B). Ao comemorar as festividades culturais na comunidade *nikkei*, os alunos são ensinados sobre a arte da dança

tradicional japonesa *yosakoi soran*²⁹ e, também, da dança moderna japonesa *nanchu soran*, ensinada pela professora itinerante, como uma atividade de socialização entre o aluno e a cultura moderna japonesa.



Figura 7 A) Aula de Artes; 7 B) Aula de dança *nanchu soran*.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Itinerância na escola japonesa: Associação Cultural Nipo-brasileira de Ivinhema

Em 1985, realizou-se a festa de Confraternização da Colônia Japonesa³⁰, na qual, foi fundada a Associação Cultural Nipo-brasileira de Ivinhema (Figura 8). A Associação visava o desenvolvimento das atividades esportivas, sociais, culturais e, principalmente, da escola japonesa (CENTRO DE IMIGRAÇÃO JAPONESA DE DOURA DOS, 2008, p. 224).

No caso específico da regional de Ivinhema, as reuniões aconteciam em rodízio nas casas de associados, pois não fora construído um clube; atualmente, as aulas de língua japonesa são sediadas em uma sala de estudos localizada na Câmara Municipal da cidade.

29. Criada em 1991, em Hokkaido (Japão), essa dança representa uma celebração em agradecimento pelos resultados da colheita e da pesca. Dança e música exaltam os movimentos da atividade pesqueira, simbolizando a luta contra o mar e o heroísmo dos pescadores em busca de sustento.

30. Chamado de *Shinnenkai*.



Figura 8 - Escola Japonesa na Câmara Municipal de Ivinhema.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Essa associação regional procura, na expressão artística musical, bastante difundida mundialmente – a arte do *taikô* (O QUE..., 2012) (Figura 9) –, projetar a arte japonesa e, ao mesmo tempo, levar, de forma educativa, uma tradição milenar para além do ambiente escolar, buscando difundir as relações entre os países. O exercício dessa arte leva ao aprimoramento diário, já que, para exercê-la, é necessário não só força física, mas também a força mental e a disciplina.



Figura 9 - Atividade de artes musicais com tambor japonês – Taikô

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

No aprendizado da escrita/leitura do alfabeto japonês (Figura 10), as crianças treinaram o alfabeto hiragana, que é o mais comum no Japão, pois pode escrever qualquer palavra de origem oriental e é capaz de representar qualquer palavra escrita com o alfabeto *kanji*³¹. Também foi ensinado o *katakana*, alfabeto que possui os mesmos sons do *hiragana*, porém é utilizado para escrever palavras de origem estrangeira.

Uma educação que faça a defesa da igualdade de oportunidade e da necessidade de um conhecimento cada vez mais aprofundado das especificidades culturais “[...] pressupõe o reconhecimento pela diversidade cultural, considerada fonte de troca e enriquecimento mútuo” (LEITE; PACHECO, 2008, p. 115). O ensino-aprendizagem da língua é feito por meio de aplicações de medidas especiais na introdução do bilinguismo aliado aos adornos culturais (culinária, vestuários etc.) que projetam espaços de convivência inter/multicultural nas festividades da comunidade *nikkei*.



Figura 10 - Atividade do alfabeto japonês (com cartolina e pincel).

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

31. Os *kanjis* tiveram origem na China há milhares de anos; parte deles foitrazida ao Japão por volta do século IV, passando a fazer parte do sistema de escrita japonês (RAFAEL, [201-]).

Itinerância na escola japonesa: Associação Cultural Nipo-Brasileira de Maracaju

A Associação Cultural Nipo-brasileira de Maracaju (Figura 11) foi fundada em 1983, assim comoo departamento artístico para a interação da comunidade japonesa com os eventos sociais da cidade. Atualmente, essa associação regional continua desenvolvendo trabalhos educativos de interação esportiva, social e cultural, por meio das aulas de dança, música e artes japonesas (ASSOCIAÇÃO CULTURAL NIPO-BRASILEIRA SUL-MATO-GROSSENSE, 2008, p. 225).



Figura 11 - Associação de Nipo-brasileira de Maracaju.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Nas escolas japonesas, os professores precisam contribuir com uma didática que “[...] transmite um pacote curricular que lhes foi fornecido, para se transformarem em agentes construtores de processos e práticas que ensinam e vivenciam a recontextualização” (LEITE; PACHECO, 2008, p. 110) das artes japonesas; entre elas, muitas são milenares, como a arte dos origamis, muito difundida em nosso país. Na aula apresentada nas Figura 11 A); Figura 11 B), os origamis representam a diversidade da cultura e da história da vida japonesa na tradição das flores de *kusu-*

*dama*³². Os saberes cotidianos são valorizados, contribuindo, por sua diversificação, para a descoberta de percursos diferentes na elaboração de habilidades necessárias, “[...] na aquisição de novas formas de organizar as práticas culturais que passam a prova” (LEITE; PACHECO, 2008, p. 110), e ganham, assim, estatuto de práticas escolares.



Figura 11 A) Atividade de artes com papel e colagem; 11 B) *Kusudama* de origami.

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Itinerância na escola japonesa: Associação Cultural Nipo-brasileira de Nova Andradina

A Associação Cultural e Esportiva de Nova Andradina (ACENA) (Figura 12) foi fundada em 1960. Em 1961 foi inaugurada a escola japonesa, com aulas à noite para adultos, duas vezes por semana, na cidade; na zona rural, também foi criada uma escola destinada aulas aos agricultores. Em 1965, a escola da parte urbana teve suas aulas suspensas, reabrindo somente em 1979, com o gerenciamento da ACENA sob a orientação do Departamento de Difusão de Língua Japonesa e da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense (CENTENÁRIO DE IMIGRAÇÃO JAPONESA DE DOURADOS, 2008, p. 236).

32. “O nome *kusudama* se originou dos termos *kusu* (remédio) e *tama* (bola). *Kusudamas* foram outrora utilizados no Japão como coadjuvantes no processo de cura, pois traziam, em seu interior, ervas medicinais. Transformado em móbile, o origami (arte japonesa de dobrar o papel) modular era colocado na cabeceira ou próximo ao doente e sua energia curativa se irradiava através do cordão que pendia do mesmo” (A QUATRO..., [20--]).



Figura 12 - Associação Cultural Nipo-brasileira de Nova Andradina

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

Após esse cenário histórico da ACENA, passamos às atividades do grupo que vivenciam o cotidiano pedagógico na instituição (Figura 12):

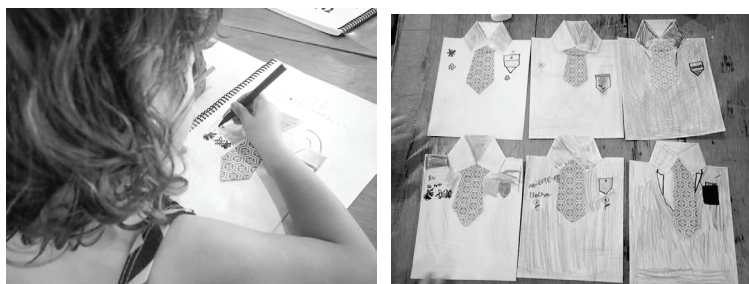


Figura 12 - A) Atividade de artes de colagem; 12 B) Desenho

Fonte: Arquivo do trabalho de campo realizado pelo autor Yuko Hosomi, em 2016.

O trabalho pedagógico se enriquece com o dispositivo das artes visuais, que dá à criança a palavra e a possibilidade de exprimir, permitindo-lhe sentimentos de criatividade e de saberes que ela manipula e transforma em sua vida para além da escola na relação com a família e a comunidade em que está inserida.

Homenageando o Dia dos Pais com a expressão das artes visuais, as crianças utilizaram os recursos da colagem e do desenho, relacionando os espaços da escola e da família. A reflexão sobre os percursos, as escolhas de material, os conhecimentos produzidos, as interações geradas têm um efeito multiplicador das intenções e das propostas educativas. Essas inclusões culturais de datas comemorativas da educação brasileira nas escolas japonesas oferecem a proposta de uma “[...] educação inter/multicultural e tornam os dispositivos pedagógicos” (BERNSTEIN, 1990, p. 102) instrumentos de formação direcionados não apenas aos alunos, mas também a suas famílias.

Assim, a educação japonesa preocupa-se em contribuir para a formação da identidade, da responsabilidade, do senso crítico e do protagonismo nas interações feitas num mundo cada vez mais inter/multicultural. Desse modo, as práticas culturais e escolares contribuem para o letramento em outro idioma e em outra cultura, possibilitando a troca de olhares culturais e novas perspectivas educacionais para a comunidade japonesa no Brasil.

Considerações finais

O imigrante, ao sair da sua pátria, se insere no espaço da mobilidade; ao mesmo tempo que busca integração com a sociedade de acolhimento, também procura levar consigo o seu estilo de vida, que é constituído por seu modo de se expressar, de agir, de pensar, enfim, de existir. Transferir e transmitir esse conjunto de saberes sobre si, sobre suas memórias ou sobre um povo de um espaço a outro é, também, uma experiência de reterritorializar-se na sociedade de acolhimento.

Nas vivências dessa reterritorialização da educação japonesa, observamos as trajetórias escolares das gerações de descendentes japoneses nas associações nipo-brasileiras em diferentes espaços e tempos, constituindo uma realidade histórica e singular sob o viés do paradigma social das questões educacionais. Tema fundamental na história da educação, ressaltam-se ainda mais, neste trabalho inicial, a continuidade e a importância de discussões que prossigam abarcando a compreensão das per-

tenças culturais e as práticas educacionais como desafios da educação no âmbito das gerações migrantes e descendentes no espaço/tempo da educação, considerando, nesse sentido, a educação como agregadora de subsistência e sobrevivência da memória e da história do grupo étnico/social.

Em consequência das modificações e de reorganização no contexto da vida da comunidade *nikkei* na sociedade acolhedora, vivenciamos, na comunidade, a necessidade de nos conscientizarmos de nós mesmos e dos “outros”, porque, quando reproduzimos o discurso globalizado simbólico do sempre igual, construímos visões históricas e educacionais homogeneizadoras e apagadoras das diversidades socioculturais presentes em nossa história da educação enquanto trajetórias escolares. Além disso, os fios da memória e da história das práticas culturais e escolares enredadas na tecitura da experiência de uma comunidade escolar podem ressignificar olhares para as novas concepções e possibilidades de pensar os fusos da pedagogia tradicional da instituição escolar.

Nesse contexto do tecer educativo da comunidade *nikkei*, entre os elementos pedagógicos, estamos, pois, perante ricas contribuições trazidas pelos saberes da cultura japonesa e pelas práticas escolares disseminadas no espaço/tempo brasileiro. As associações nipo-brasileiras se constituem como importantes elos no enredo da educação dos descendentes japoneses, assim como dos que não são descendentes (a descendência não constitui um pré-requisito para os seus estudos da língua e da cultura). Tal abertura demonstra, ainda, que as associações estudadas constituem um meio de disseminação da cultura japonesa na história da educação brasileira.

O dispositivo pedagógico das atividades extraclasse, ou seja, as práticas culturais escolares, por meio do ensino e do aprendizado de atividades didáticas, promovem apresentações artístico-culturais nas festividades escolares, com a presença e a articulação da comunidade familiar e escolar. Essas atividades correspondem às raízes japonesas ancestrais dessa comunidade que estão inseridas nas representações das práticas escolares, elaboradas na apropriação de uma educação inter/multicultural no presente e, de certa forma, com uma projeção nas gerações futuras.

As práticas culturais e escolares tecem a identidade da educação nipo-brasileira, logo, o diálogo e a convivência ente as escolas “pares” mantidas pelas associações japonesas, que tendem a construir urdiduras/organicidades de produção e reprodução da cultura *nikkei*, assumidas no “contrato pedagógico” da relação família-escola na contemporaneidade.

Assim, em lares que não possuem mais ou em que precisa ser mantida uma “educação japonesa”, aproximar-se e participar de uma escola de japonês pode ser o caminho para a identificação cultural, de acordo com o plano pedagógico estabelecido pelas escolas das associações japonesas.

No mesmo sentido, familiares, o ensino-aprendizagem por meio da itinerância pedagógica, estendem sua área de atuação na tecitura das práticas nas escolas japonesas. No coletivo das escolas e de suas associações nipo-brasileiras, vislumbram-se professores e orientadores voluntários das instituições japonesas, entre elas, a JICA, vivenciando, efetivamente, o desafio de dialogar com o potencial educativo a serviço do desenvolvimento da educação e da cultura japonesa, na medida em que as escolas são propriamente extensões da comunidade *nikkei* no estado do Mato Gross do Sul, sendo o terceiro território brasileiro em quantitativo de migração japonesa.

Na medida da necessidade de se conhecer mais a escola nipo-brasileira para ajustar as ações pedagógicas e buscar ativamente e efetivamente informações e conhecimentos sobre a educação não formal, a itinerância pedagógica e a educação inter/multicultural, propomos a integração dos fios da memória, da história e dos novos sonhos de pesquisa e atuação na história da educação e na (re)invenção educacional.

Referências

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DO JAPÃO. **JICA no Brasil:** atuando como parceiro global. São Paulo; Brasília, DF: Agência de Cooperação Internacional do Japão, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

A QUATRO mãos: nosso mundo de origami. **Origami Presentes.** [s. l., 20--]. Disponível em: <https://bit.ly/39AckAH>. Acesso em: 06 abr. 2016

ARAKAKI, Suzana. Ditadura militar em Mato Grosso do Sul: história e historiografia. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH*, 26., 2011, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.

BEAUCHESNE, André. **L'éducation interculturelle**. Montréal: Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, 1988.

BERNSTEIN, Basil. **Poder, educacion y consciência**. Barcelona: El Roure Editorial, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 1999.

CAMILLERI, Carmel. Les conditions de base de l'interculturel. *In: CAMILLERI, Carmel. Por une société interculturelle*. Bergamo: ACLI, 1992.

CENTENÁRIO da imigração japonesa na grande dourados, 2008, Dourados. **Revista Comemorativa**. Dourados: Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, 2008.

CHEVEL, André. **La culture scolaire: une approche historique**. Paris: Berlin, 1998.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na 1ª metade deste século. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPOCS*, 19., 1995, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, MG: ANPOCS, 1995.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, [s. l.], ano XXI, n. 72, ago. 2000.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. **Manual de gestão escolar**. Dourados, MS: Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-Mato-Grossense, 2001.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. **Concurso de Oratória dos Estados de MS, PR, SP e Paraguai**. Dourados, MS: Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, 2016.

FREIRE, Laudelino. **Grande e novíssimo Dicionário da Língua Portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1957.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão**: instrumento metodológico I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FURTADO, Alessandra Cristina; CAVALCANTE, Aline Nascimento. Organização e digitalização de documentos sobre a formação e profissionalização de professores das escolas rurais de dourados e região (1988-1996). **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 4, n. 12, p. 20-33, 2014.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês**: histórias de sua vida no Brasil. São Paulo: T.A. Queiroz/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

IEIRI, Mauricio Shoiti. **Yosakoi Soran e as emoções**. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Educação Física) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. A educação infantil no Japão. **Caderno CEDES**, [s. l.], n. 37, p. 23-43, 1995.

KIYOTANI, Masuji; YAMASHIRO, José. Do Kasato-Maru até a década de 1920. *In*: COMISSÃO DE ELABORAÇÃO DA HISTÓRIA DOS 80 ANOS DA IMIGRAÇÃO JAPONESA NO BRASIL. **Uma epopéia moderna**: 80 anos de imigração japonesa no Brasil. São Paulo: Hucitec; Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

LACERDA, Nair; SILVA, Fernando Correia da. **Maravilhas do conto popular**. São Paulo: Cultrix, 1960

LEITE, Carlinda; PACHECO, Nataércia. Os dispositivos pedagógicos na educação inter/multicultural. **InterMEIO: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação**, Campo Grande, v. 13, n. 27, p. 109-117, jan./jun. 2008.

O QUE é taiko? **Ishindaiko**. Londrina, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3TFaNys>. Acesso em: 11 de abr.2016.

RAFAEL, Luiz. Kanji: o que é e como você deve aprender. **Aulas de japonês**, [201-]. Disponível em: <https://bit.ly/2XSW1tH>. Acesso em: 11 abr. 2016

REVISTA COMEMORATIVA 25. **Aniversário de Fundação da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul mato-grossense**: 80. Aniversário de Imigração Japonesa no Brasil. Dourados, MS: Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, 1988.

SANFELICE, José Luis. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 20-27, ago. 2006.

SANTOS, Simone Silveira dos; GUIMARÃES, Lucélia Tavares. Educação não formal no Brasil e suas contribuições. *In*: CARVALHO, Cleyde Nunes; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro; BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. **Pesquisas sobre diversidade, história da educação e linguagem**. Curitiba: CRV, 2014.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Memória da Educação).

CAPÍTULO III

LUIZ ALEXANDRE DE OLIVEIRA E OS JAPONESES EM CAMPO GRANDE NA ERA VARGAS (1930-1945)

Jacira Helena do Valle Pereira Assis

Maria do Carmo Brazil

Stephanie Amaya

Introdução

Em investigação (ASSIS, 2015) das representações sobre a educação secundária no sul de Mato Grosso, em que trabalhamos com fontes autobiográficas, biográficas e memorialísticas, deparamo-nos com trechos inusitados e paradoxais na biografia do professor Luiz Alexandre de Oliveira.

Dessa forma, a proposição deste texto sobre Luiz Alexandre e os japoneses no cenário educacional do sul de Mato Grosso, nos anos de 1930 a 1940, ajudará a compreender parte da história da República brasileira e suas interações com o Japão, bem como as singularidades sociais e políticas do sul de Mato Grosso e a história da socialização e escolarização dos agentes sociais – imigrantes japoneses –, no novo território.

Luiz Alexandre de Oliveira nasceu em Santo Antônio dos Teixeiras, distrito localizado no município de Santa Rita de Viçosa/ MG, em 14 de abril de 1903. Devido à migração de sua mãe para o sul de Mato Grosso, veio a residir em Campo Grande. Era negro, deficiente visual e filho de uma cozinheira. Foi aluno do Instituto Pestalozzi, no primário e secundário; no período do curso ginásial trabalhou como vigilante da instituição, passando a lecionar no curso primário como forma de pagamento pelos estudos.

Fundou, em 1923, o Instituto Rui Barbosa, de ensino primário. Em 1925, prestou os exames preparatórios para o ensino Normal e formou-se professor em 1928. No Rio de Janeiro, formou-se em Direito e, no retorno a Campo Grande, lecionou e foi diretor do Colégio Oswaldo Cruz (antes, Instituto Rui Barbosa). Lecionou,

também, na Escola Normal Joaquim Murtinho e no Colégio Dom Bosco dos salesianos.

Foi professor na escola Visconde de Cairu, lecionando e dedicando-se à educação dos jovens da colônia japonesa, desempenhando um papel decisivo na continuidade dessa instituição. O referido professor recebeu notório reconhecimento por parte do grupo de japoneses em Campo Grande, sul de Mato Grosso, visto que, no transcurso da política getulista – período da Segunda Guerra Mundial, que foi marcado por perseguição às escolas étnicas em todo território nacional –, o professor, num ato de solidariedade ao grupo de japoneses, colocou em seu nome a escola e a associação de japoneses, a fim de resguardar o direito de propriedade da Colônia.

Por isso, recebeu a comenda “Kunkoto Chokujisu Sho” (Ordem do Sol Nascente), concedida pelo Imperador do Japão, como forma de reconhecimento e agradecimento da nação japonesa pelos relevantes serviços prestados à Colônia Japonesa de Campo Grande, no decorrer da Segunda Grande Guerra.

Muito da sua história pessoal com encontra-se registrado na sua autobiografia *O mundo que eu vi*, publicada como livro no ano de 1986, contendo lembranças de sua trajetória. Estudos produzidos sobre o sul de Mato Grosso apresentam contribuições para compreender a história da educação, porém há pouca visibilidade sobre a relação entre o professor Luiz Alexandre de Oliveira e a escolarização das gerações do grupo de japoneses.

Os japoneses em Campo Grande no sul de Mato Grosso: a criação de associações e escolas

O contexto em que estas famílias e escolas se instalavam, especialmente na metrópole e sua periferia, traziam ambiguidades a estas: de um lado, havia um desejo de manter a cultura de origem e orientar-se para o futuro na terra natal; de outro, havia uma cidade com um mercado de trabalho e uma economia em expansão, que lhes possibilitavam uma ascensão social mais imediata. Foi por tais razões que muitas famílias desen-

volviam estratégias para orientar-se simultaneamente nestas duas direções. (DEMARTINI *et al.*, 1996, p. 299).

Em 1914, Campo Grande, no sul de Mato Grosso, recebeu os primeiros japoneses, vindos para o trabalho na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil (NOB). Ao longo do tempo, o contingente de japoneses tornou-se expressivo no município e em âmbito nacional, posicionando-se entre as maiores comunidades japonesas do país.

Em termos numéricos, por volta de 1920, Campo Grande abrigava cerca de 50 famílias japonesas. Em 1958, ano do cinquentenário da imigração, esse número aumentou para, aproximadamente, 600 famílias, e embora não haja um censo que contabilize com precisão o número de japoneses, estima-se que, em 2008, o número de famílias de descendentes tenha alcançado a margem de 5000 (HANDA, 1987; KUBOTA, 2008).

Notoriamente, os japoneses contribuíram para a escrita da história local e da história da educação, como pode ser observado em estudos (BRITO, 1999, 2000; NISHIMOTO; PEREIRA, 2007; NISHIMOTO, 2011) que versam sobre a fundação de escolas étnicas pelos japoneses, visando à educação das gerações, em especial, a primeira e única escola que permanece até os dias atuais, a escola Visconde de Cairu.

A criação da referida escola foi favorecida pela própria necessidade do grupo de utilizar estratégias (BOURDIEU, 2004) no campo educacional, a fim de favorecer sua inserção e ascensão na sociedade local. Além disso, o forte desejo coletivo de oferecer uma escolarização dentro dos moldes da cultura japonesa sempre contribuiu como um reforço a mais para a inculcação de valores culturais nas gerações de japoneses.

Ainda é importante notar que muitas famílias tiveram que desenvolver estratégias coletivas em suas tentativas de concretização de projetos de vida para seus membros; isto é, o campo educacional não estava dado, não existiam nem escolas japonesas nem nacionais em número suficiente para todos, especialmente nas áreas rurais, mesmo em Campinas e São Paulo. Tornou-se necessária a associação das famílias

para conseguirem criar e manter suas escolas, seja suprindo as deficiências da oferta, seja atendendo às suas necessidades culturais. (DEMARTINI *et al.*, 1996, p. 299).

Assim, o contexto histórico da escola revela que esse espaço concretizou os ideais coletivos ou, para sermos mais precisos, um projeto de vida coletivo, cujos alicerces se deram pelo patrimônio cultural solidário entre os membros e no qual a sobrevivência só foi possível pelo verdadeiro trabalho de manutenção da cultura entre seus agentes.

A procura dos critérios objectivos de identidade regional ou étnica não deve fazer esquecer que, na prática social, estes critérios (por exemplo, a língua, o dialecto ou o sotaque) são objecto de representações mentais, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os seus pressupostos, e de representações objectais, em coisas (emblemas, bandeiras, insígnias, etc.) ou em actos, estratégias interessadas de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores. (BOURDIEU, 2004, p. 112).

Era desejo das famílias e objetivo do grupo que a escola preparasse os descendentes para a vida profissional, projetando-os para a formação superior e para boas colocações no mercado de trabalho, garantindo, com isso, que as gerações estivessem dissociadas da imagem de seus pais, isto é, de “meros agricultores”, para se tornarem profissionais de destaque na sociedade de acolhimento.

Os ideais projetados na escola de cunho étnico vêm ao encontro das colocações de Bourdieu (2004, p. 587, grifo do autor) sobre as relações que as famílias e o grupo social estabelecem com o campo educacional:

[...] a transmissão da herança depende, para todas as categorias sociais (mas em graus diversos), dos veredictos das instituições de ensino, que funcionam como um **princípio de realidade** brutal e poderoso responsável, devido à intensificação da

concorrência, por muitos fracassos e decepções. Até a partilha pela simples palavra do pai ou da mãe, depositários da vontade e da autoridade de todo o grupo familiar, a instituição do herdeiro e o efeito de destino que ela exerce hoje cabe também à Escola cujos juízos e sanções podem confirmar os da família, mas também contrariá-los ou se opor a eles, e contribuem de maneira totalmente decisiva para a construção da identidade.

Especificamente no caso dos japoneses em Mato Grosso do Sul, dois espaços sociais que foram criados pelo grupo étnico de japoneses constituíram-se de importância para o processo de formação do *habitus* oriental, ou seja, na reafirmação das pertencas étnicas, quais sejam: as associações japonesas e as escolas étnicas. Embora nem sempre as associações tenham sido criadas com propósitos exclusivos à criação e à manutenção da escola étnica, ainda havia uma estreita relação entre ambos, visto que, quando existiam as associações, ao menos os assuntos educacionais eram ali tratados.

Quando eram inexistentes as associações nas colônias, o espaço educacional contemplava as atividades e os interesses dos colonos, tal como confirmaram os estudos com japoneses realizados por Demartini (1997, p. 91) em São Paulo.

O lazer voltado para o grupo aparece, neste período, embutido nas práticas econômicas e até educacionais; é o lazer que denominamos de “disfarçado”, estratégia que as famílias vão desenvolvendo para poderem contar com alguma distração, sem romper com o mito do trabalho e da vida sofrida. Nestes casos, o campo do lazer vai sendo construído dentro do campo da educação e do campo econômico: é possível participar de gincanas e teatros nas escolas, é possível criar uma cooperativa para poder conversar.

Sobre a caracterização das associações japonesas no Brasil, ressalta Kawahara (2007, p. 39): “As associações japonesas foram criadas pelos moradores que se concentravam em uma determinada localidade, presutando-se como espaço para cuidar dos assuntos de interesse coletivo”.

Certamente, as associações e as escolas foram criadas de forma tímida inicialmente, dentro das possibilidades econômicas e físicas das colônias, mas relevantes devido ao projeto de vida compartilhado pelo grupo étnico, uma vez que a comunidade japonesa significava a consciência tribal na qual eram unidos por uma visão de mundo coletiva, e, por isso, tais espaços instalados acionavam e operavam simbolicamente os ideais do grupo de japoneses.

A construção desses espaços sociais partiu da necessidade de se obter espaços e momentos para que os colonos discutissem assuntos comuns à colônia, não apenas sobre o trabalho que a sustentava, mas também sobre o fomento às práticas culturais e desportivas e acerca da preocupação em torno da educação dos descendentes. Compreendemos que, nas colônias japonesas de Campo Grande e arredores, a associação japonesa e a escola étnica seguiram uma ordem de criação diversificada. Na colônia Chacrinha, primeira colônia criada em Campo Grande, a preocupação inicial dos japoneses foi em relação à educação dos descendentes. Em um dos trechos da AECNB (2005, p. 38) sobre os descendentes que participaram dessa história, há o seguinte relato:

Inicialmente, Jiro Oshiro cedeu uma parte da terra reservada à lavoura nos fundos da estação para a construção da escola, o que foi de grande estímulo para o grupo. Inicialmente previa-se um forro de palha, e os pais já juntavam material para esse fim. Todavia, quando a construção estava para ser iniciada, um dos membros percebeu um fato importante: a escola, como grupo de crianças que é, estava exposta ao risco de elas brincarem com fogo. Fazer a cobertura da escola com palha gerava insegurança. Como todos concordaram com essa opinião, os planos originais foram alterados. Alguns voluntários, que nem eram pais dos futuros alunos, doaram telhas, tijolos, janelas, etc., possibilitando a construção de uma escola em alvenaria. A escola recebeu o apelido de Hanja, uma vez que o doador do terreno, Jiro Oshiro, era natural de Namihira ('Hanja', pelo dialeto okinawano), e assim ficou conhecida, sendo largamente utilizada também como ponto de encontro e confraternização entre os primeiros imigrantes.

Conforme observado nos dados fornecidos pela AECNB (2005), a escola foi o primeiro espaço social a ser criado na colônia, e, embora não houvesse uma associação japonesa, os colonos fizeram cumprir, nesse espaço, as atividades que, posteriormente, seriam transferidas para a associação japonesa.

No período de inauguração, em 1918, a escola contou com, aproximadamente, doze alunos, sendo o primeiro professor Tokuryo Asato de Nakagusuko (Okinawa/Japão). É importante acrescentar que a escola de Língua Japonesa *Hanja*, em sua primeira fase, era composta não só por alunos japoneses, como também por professores japoneses.

Na primeira fase da Escola de Língua Japonesa, nome adotado originalmente, o ensino era todo ministrado em japonês, com professores japoneses. A escola cumpria o papel de suprir e reproduzir as necessidades da colônia, uma vez que se tratava de uma instituição criada por japoneses e para japoneses e com o espírito de retornar ao Japão. (BRITO, 2000, p. 77).

Motivados pela criação da escola, fundaram, posteriormente, as atuais entidades japonesas: Okinawa Kenjinkai e a Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005).

Sobre a colônia Mata do Segredo, em duas fontes consultadas – Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira, 2005 e Mina San (2008) –, há algumas pistas da relação entre a colônia Mata do Segredo e a colônia Mata do Ceroula, pois, ainda que ambas sejam explicitadas separadamente como distintas (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005), há momentos em que são tratadas concomitantemente (MINA SAN, 2008). Também, aspectos educacionais são tratados nas respectivas fontes, deixando pistas sobre essa relação:

Nessa época, na **Colônia Mata do Ceroula**, os professores eram brasileiros. [...] A única escola que ainda hoje funciona na região de origem (**Colônia Mata do Segredo**) é

a Escola Municipal Kamé Adania, na saída para Cuiabá. (MINA SAN, 2008, p. 32-33, grifo nosso).

Por outro lado, a Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira (2005) apresenta artigos distintos: um sobre a colônia Mata do Segredo e outro sobre a colônia Mata do Ceroula, sendo que, em ambos, são destacadas trajetórias de escolas diferenciadas, o que, a princípio, pode ser entendido como escolas de colônias distintas. Essa afirmação pode ser mais bem compreendida na história da criação da escola da colônia Mata do Segredo e da Mata do Ceroula, respectivamente.

A escola foi construída em 1934, com trabalho inteiramente voluntário. [...] As crianças freqüentavam a escola da dona Lídia, como era carinhosamente chamada a professora que dava aulas na propriedade vizinha. Depois de algum tempo, com a criação da escola dentro da colônia, cuja primeira professora foi Zenaide de Souza Botelho, as tão aguardadas aulas na comunidade começaram. (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005, p. 67-68).

Em 1935, o número de colonos ultrapassou 40 famílias, tornando a educação das crianças um sério problema. Interessados se reuniram e, com aprovação unânime de todos os colonos, decidiram criar uma associação da Colônia, cujo primeiro presidente foi Fukuho Higa, que gozava de grande confiança. Assim que foi criada, a associação passou a atuar vigorosamente. [...] Para lecionar, foram escolhidos Kosho Yamaki para cuidar do português, e Keisuke Nakamura para o japonês. A escola era a maior de todas as comunidades nikkeis dos arredores de Campo Grande. (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005, p. 76).

Ao se fazer um paralelo entre as fontes consultadas, foi possível compreender, primeiramente, que a colônia Mata do Segredo sofreu uma divisão, pois, com base na leitura da Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira (2005, p. 65), sabe-se que “[...] outras pessoas também passaram

a procurar terras próximas, dando origem à formação da segunda colônia Mata do Segredo”. Com essa divisão e outras subdivisões na Mata do Segredo, compreendeu-se a criação da colônia Mata do Ceroula.

[...] dada à vastidão da área, a colônia foi dividida em quatro, cada uma delas com um gerente, a fim de facilitar as diversas atividades da comunidade. Na primeira zona, que ficava na parte central chamada de ‘Nagomata’, os colonos negociaram com o proprietário e conseguiram uma área para a escola, na qual foram construídas salas de aula, residências para os professores e um espaço para práticas desportivas. (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005, p. 76).

Dessa forma, constata-se que havia, no mínimo, duas escolas na colônia maior, inicialmente denominada Mata do Segredo. Uma escola criada em 1934, que permanece até hoje, conhecida como “Escola da tia Lídia”, teve o nome identificado como Escola Franklin Cassiano na década de 1950 e, posteriormente, após a municipalização, recebeu a denominação de Escola Municipal Tertuliano Meireles, passando para Escola Municipal de 1º grau Mata do Segredo em 1978, e recebendo, por fim, o nome que permanece até hoje, Escola Municipal Kamé Adania (MINA SAN, 2008).

A outra escola, criada em 1935, teve a trajetória marcada pelo fim das aulas de japonês em 1942, permanecendo apenas as aulas de português; posteriormente, as aulas de língua japonesa foram reiniciadas posteriormente, em 1949, agregando o curso de costura, sob a responsabilidade de Kikuyo Kohagura. Com o deslocamento de colonos para a cidade, a escola passou por dificuldades e, com isso, foi fechada em 1968 (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005).

No período de implantação da atual escola Kamé Adania, a criação da associação japonesa teve papel preponderante, uma vez que esse espaço foi criado para articular os interesses do grupo étnico e subsidiar a escola étnica. Sobre o cotidiano escolar, ressalta-se a organização escolar e a comemoração de festividades alusivas à colônia japonesa.

A escola era a maior de todas as comunidades *nikkeis* dos arredores de Campo Grande, e contava com um bem-organizado grupo de apoio. As formaturas tinham apresentações artísticas dos estudantes e havia eventos regulares, como *undokais* (gincanas) e festas no aniversário do imperador. O grupo de apoio, formado principalmente por pais e responsáveis dos alunos, era um importante motor de confraternização e do progresso dentro da comunidade. (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005, p. 76).

Contudo, as duas escolas da Mata do Segredo evidenciaram que havia uma preocupação com uma educação diferenciada em relação a essa escola e as escolas brasileiras: por um lado depositava-se o fomento às práticas culturais japonesas, como a inserção de festividades e encontros específicos à colônia no calendário escolar; por outro, realizava-se a inclusão de cursos profissionalizantes, como é o caso do curso de corte e costura.

Nas outras colônias japonesas de Campo Grande, foi possível observar os diálogos estabelecidos entre elas, como foi o caso da colônia Bandeira e da colônia Imbirussú, que mantinham relações pelo fato de alguns membros dessas colônias serem conterrâneos e, por esse motivo, compartilhavam da mesma associação, a *Zaihaku Inamine Kyoyukai*, que ficava na colônia Bandeira.

Os registros não apontam o ano em que essa associação foi criada. No entanto, a fotografia exposta pela ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA (2005) revela que, em 1931, a associação já estava presente na colônia; também não há menção a nenhuma escola que tenha funcionado nessa colônia.

Na colônia Imbirussú, a década de 1936 favoreceu a implantação do grupo escolar, a qual contou com o apoio de vinte e cinco famílias para a construção da escola, que teve o professor Senkichi Chunjun para o ensino da língua japonesa.

Segundo Souza (2006), a origem dos grupos escolares no Brasil se deu durante a Primeira República e tratava-se de uma modalidade educacional que passou a se estruturar em um único espaço físico, de forma seriada, de acordo com o grau de desenvolvimento dos alu-

nos. Do mesmo modo, foram designadas de escolas graduadas, ou seja, o ensino de forma gradativa previa o avanço em séries até sua conclusão, por meio de um conjunto de conhecimentos aplicados gradativamente.

A escola primária graduada, compreendendo a classificação homogênea dos alunos, várias salas de aula e vários professores, é uma invenção recente na história da educação brasileira. Essa modalidade de escola primária, denominada 'grupo escolar', foi implantada pela primeira vez no país em 1893, no estado de São Paulo, e representou uma das mais importantes inovações educacionais ocorridas no final do século passado. Tratava-se de um modelo de organização do ensino elementar mais racionalizado e padronizado com vistas a atender um grande número de crianças, portanto, uma escola adequada à escolarização em massa e às necessidades da universalização da educação popular. (SOUZA, 2006, p. 35).

Na colônia Várzea Alegre (JAMIC), a educação se deu por iniciativa dos colonos que passaram a revezar entre si o ensino da língua japonesa, mas, devido ao tempo que era consumido pelo trabalho na cooperativa, tal iniciativa acabou chegando ao fim, sendo o ensino da língua retomado somente em 1987.

Mais tarde, em 1987, alguns jovens pais tomaram a iniciativa de começar a ensinar o japonês para seus filhos e para os nisseis (brasileiros filhos dos imigrantes japoneses), trabalho esse que continua, embora modesto, até os dias de hoje. Há duas escolas de ensino fundamental que lecionam em língua portuguesa, uma na Jamic e outra em Terenos. (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005, p. 95).

No período que antecedeu a criação dessas escolas, foi construído o Kaikan (1974), que se tornou viável em razão das condições econômicas, do subsídio da Jamic e de doações locais. Eventos socioculturais eram realizados nesse espaço até 1979, e, posteriormente, passaram a ser

realizados no novo espaço construído, qual seja, a Associação Cultural e Esportiva Nipo-brasileira de Várzea Alegre, cujo primeiro presidente eleito foi Hirro Onoda (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005).

Outra empreitada da colônia no campo educacional foi a criação da Casa de Estudantes na capital Campo Grande, que foi construída com subsídios econômicos dos próprios colonos e com a ajuda da Jamic, no terreno doado por Tokuei Nakano e pelo vereador Tetsu Arashiro. Uma parte foi inaugurada em 1982 e a outra, em 1989, para que os filhos dos japoneses da colônia Várzea Alegre dessem continuidade aos estudos numa cidade de porte maior (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005).

Em algumas colônias japonesas, foram identificados casos em que havia apenas a associação japonesa, como a colônia Dois Irmãos e a colônia Três Barras. Um ano depois, criou-se, na colônia Dois Irmãos, a associação de jovens. Em 1981, a associação japonesa recebeu um novo nome: Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira; dessa forma, a associação de jovens e a associação feminina inseriram-se nesta associação maior, com os nomes de Departamento Jovem (*Seinenbu*) e Departamento feminino (*Fujinbu*), respectivamente. Em 2000, constatou-se um crescente número de associados *nisseis*, o que resultou na dificuldade de comunicação entre imigrantes e *nisseis*, por conta da língua japonesa, que permanecia entre os mais velhos; na ocasião, os associados retiraram-se da entidade para integrar o Departamento Sênior, e a administração ficou sob a responsabilidade das novas gerações de japoneses, permanecendo até os dias atuais.

Na colônia Três Barras, a associação japonesa foi representada pelo *Okinawa Kenjinkai* e ficou conhecida pelas práticas esportivas realizada pelos colonos, sobretudo, o vôlei. Era comum a realização de campeonatos entre a colônia Três Barras e outras colônias, como a colônia Ceroula, mas, com o tempo, as disputas intercolônias desapareceram (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2005).

A criação de associações e escolas étnicas no âmbito das colônias japonesas se deu, primeiramente, pela preocupação do grupo

étnico em manter vivos e fomentar os valores da cultura de origem nas gerações, e para isso, era necessário criar momentos e espaços.

É fato que, entre os colonos, a criação desses momentos, inicialmente, cumpria apenas o desejo de continuar a consumir a cultura com a qual estavam habituados no Japão; a relação com conterrâneos propiciava-lhes reviver os esportes praticados, a culinária, a dança, a música etc. Esses momentos passaram a assumir dimensões maiores e melhor organizadas a partir da criação das associações japonesas, espaço que incluía, na pauta, a formação escolar dos descendentes.

É importante ressaltar que nem todas as escolas étnicas foram criadas após a organização das associações, pois, em algumas colônias, como é o caso da Chacrinha, criou-se, primeiramente, a escola, e depois, a associação, embora o papel que se cumpriu na associação já fosse embutido no campo escolar.

Havia conotações étnico-culturais explícitas nas escolas, visto que se constituía como uma escola de língua japonesa, e, assim, outras áreas do conhecimento vigoravam em decorrência. A demanda por espaços escolares era outro fator que contribuía para a criação das escolas nas colônias, uma vez que, no Brasil, a deficiência de espaços para o atendimento dos filhos de estrangeiros era uma realidade. Além disso, a localização das colônias em áreas rurais e na periferia de Campo Grande era outro fator que impedia o acesso à escola brasileira, devido às condições econômicas e de transporte das famílias de japoneses.

Imbuídos da valorização atribuída à educação, fruto das heranças do país de origem, que, no período da emigração, tinha a educação como política nacionalista, os imigrantes japoneses criaram uma escola que serviu de palco para as práticas culturais e para a incorporação de um *habitus* étnico, o que favoreceu a reprodução cultural nas gerações.

A maioria das escolas não sobreviveu com o tempo, exceto a escola da Mata do Ceroula, que foi municipalizada, e a escola da Chacrinha – antes, escola de língua japonesa *Hanja* e, hoje, escola Visconde de Cairu. Essa última é a única escola de Campo Grande que continua a manter os vínculos com o grupo de japoneses.

As associações japonesas que compreendiam as proximidades de Campo Grande e hoje compreendem os municípios vizinhos, sobreviveram, como é o caso da Várzea Alegre e Dois Irmãos, sendo que a maioria desapareceu com o fim das colônias e a migração dos japoneses para outras localidades. As colônias que compreendiam o espaço de Campo Grande foram resumidas em três espaços que se localizam no município: Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira, Associação Okinawa e Associação do Clube de Beisebol.

A escola de japoneses Visconde de Cairu e os obstáculos da política Vargasista (1930-1945)

Neste tópico, temos por objetivo apresentar o cenário educacional brasileiro no período de 1930 a 1945, que compreende um momento de conflitos e mudanças políticas, sociais, econômicas e históricas. Assim, daremos ênfase a alguns dos fatores da educação naquele momento.

A Era Vargas³³ teve início a partir da Revolução de 1930, interrompendo o ciclo da política cafeeira no Brasil. A educação, a partir desse momento, traçava contornos mais definidos com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública em 14 de novembro de 1931, que teve como primeiro-ministro da Educação Francisco Campos, seguido por Washington Pires e Gustavo Capanema. Esse período político encaminhou para o chamado nacionalismo brasileiro, também conhecido por fornecer o primeiro desenho do Estado-Nação brasileiro.

A escola, na conformação do estado nacional, tinha o objetivo de construir o sentimento e a identidade nacional por meio de comportamentos, hábitos e valores baseados na disciplina, no trabalho e na contenção corporal (MULLER, 1999). “Nesse sentido, costumei-

33. Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) nasceu no dia 19 de abril de 1882, em São Borja, no Rio Grande do Sul. Começou na política em 1909, como deputado estadual. Entre 1922 e 1926, foi deputado federal e, posteriormente, ministro da Fazenda. Com o golpe de Estado, instalou o Governo Provisório, promulgou uma nova Constituição e, em 1937, fechou o Congresso, instalando o Estado Novo. Nesse período, adotou forte centralização política e atuação do Estado, governando, dessa forma, com poderes ditatoriais.

ramente o nacionalismo defende a diversidade cultural, mas impõe a homogeneidade [...]” (PEREIRA, 2000, p. 87). Do mesmo modo, havia as contradições nos discursos e práticas.

A Escola pública é, portanto, a instituição da nação, no duplice sentido que a expressão pode comportar: sua principal tarefa é instituir a nação como uma realidade mas, ao mesmo tempo, é ao fundamento nacional que ela deve sua criação. (VALLE, 1997, p. 22).

Assim, “[...] o Estado nacional sempre objetiva criar uma cultura, permeada por símbolos e valores comuns, diferentemente da nação, que compartilha cultura, valores e símbolos” (PEREIRA, 2000, p. 82). Ou seja, uma educação prevista como projeto nacional.

Para a implantação do ideário de construir a nação com o apoio do aparelho escolar, foram promulgados decretos-eis, no contexto brasileiro. Dentre eles, destacaremos os seguintes: o Decreto-lei nº 18.890, de 18 de abril de 1931, que teve ajustes com o Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, e o Decreto-lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942. Como exemplo, citamos dois artigos do Decreto que consolidou a estruturação do ensino secundário, componente da Reforma Educacional Francisco Campos:

Art. 2º O ensino secundário compreenderá dois cursos seriadados: fundamental e complementar. Art. 3º Constituirão o curso fundamental as disciplinas abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação: 1a série: Português - Francês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 2a série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico). 3a série: Português - Francês - Inglês - História da Civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho - Música (canto orfeônico). 4a série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da Civilização - Geografia

- Matemática - Física - Química - Historia Natural - Desenho. 5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo)
- História da Civilização - Geografia - Matemática - Física
Química - Historia Natural - Desenho. Parágrafo único.
Além das disciplinas constantes da seriação instituída neste artigo, os estabelecimentos de ensino secundário poderão ministrar o ensino facultativo de outras, uma vez que não seja alterado o regime de horas semanais referido no art. 34. (BRASIL, 1932, p. 1).

É possível observar, no decreto, a presença de um currículo enciclopédico, a duração dos ciclos e, principalmente, que as avaliações e condições estabelecidas demonstram a seletividade imposta no conteúdo, o qual, a “[...]” grosso modo, era dirigido às elites e partes das classes médias” (DALLABRIDA, 2009, p. 186). O conjunto de disciplinas proposto pelas normas expõe o caráter elitista e conservador da educação nessa época.

Dessa forma, procura-se refletir sobre a cultura escolar do ensino secundário brasileiro definida na Reforma Francisco Campos. Ou seja, intenta-se compreender a escolha e a disposição dos saberes e das habilidades fixadas pelos decretos elaborados pelo Ministério da Educação e Saúde Pública e oficializados pelo Governo Provisório. Numa perspectiva histórica, considera-se que se trata de um conjunto de normas que procuraram modernizar o ensino secundário brasileiro. (DALLABRIDA, 2009, p. 186).

Entendemos que o sentido de modernizar seja a inovação da educação e dos modos de ensino advindos de outros países. Para Dallabrida (2009), foi a perspectiva escolanovista que estimulou a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem.

Para Dewey (2002, p. 18), um dos expoentes desse movimento, “[...] as modificações em curso nos métodos e programas educativos são em igual medida um produto das mudanças na situação social e um esforço para satisfazer as necessidades da nova sociedade”. Esse momento educacional, por um lado, foi baseado em um ponto de vista amplo,

social, compreendendo o desenvolvimento de cada indivíduo; por outro lado, representava uma parcela pequena da população.

O Manifesto teve Anísio Teixeira como um dos signatários. O documento defendia, entre outras propostas, a criação de um Sistema Nacional de Educação. Buscava-se a mudança nacional e o desenvolvimento por meio da educação e da escola.

A escola, por sua vez, tem, historicamente, papel primordial e faz parte desse campo de lutas. “A noção de campo está aí para designar esse espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de leis próprias” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Na escola, estão presentes disputas sociais, políticas e econômicas.

Para Apple (2006, p. 66), a escola é um agente representativo da reprodução, “[...] uma instituição importante (afinal de contas, toda criança frequenta a escola, e a escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização)”, na busca por uma reforma integral, unindo conhecimentos intelectuais e práticos.

Enfim, queremos acrescentar que a relação entre contexto sócio-econômico-político, educação e currículo oficial, evidencia-se em todos os períodos, a medida que as políticas educacionais e os currículos oficiais, são fruto das relações mais amplas que ocorrem na sociedade. Os currículos oficiais, de acordo com os períodos analisados, foram adequados aos contextos, especialmente no sentido de garantia de interesses dominantes, atendendo as necessidades econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade. (ZOTTI, 2002, p. 79).

Dessa forma, os conflitos políticos atingiram as ruas, e a população aderiu à Revolução Constitucionalista, que pedia mudanças no governo de Getúlio Vargas. Em 1934, Vargas convocou uma Assembleia Constituinte, que aprovou a Constituição em julho do mesmo ano. Essa Constituição trouxe como proposta facultar o ensino religioso nas instituições.

Posteriormente, a Constituição de 1937, imposta pelo governo Vargas com o fechamento do Congresso, deliberou intervenções curri-

culares, de forma que obrigava disciplinas como educação física, ensino cívico e trabalhos manuais (BRASIL, 1937).

Para melhor entendimento, uma indagação se revela: Qual era o papel da educação no período varguista? Com essas breves apresentações, podemos apontar um conjunto de normativas voltadas à criação da educação na promoção da Unidade Nacional governista de Getúlio Vargas, sendo a educação, em conjunto com as práticas curriculares, um meio para se transitar entre as relações políticas e a população.

Consequentemente, constatamos conflitos entre as proposições dos anos de 1930 a 1945, quais sejam: as Reformas da Educação buscaram selecionar os conteúdos e tornaram a educação conservadora, elitista e excludente; a corrente pedagógica escolanovista buscou autonomia e métodos ativos que não contemplavam toda a população; o Manifesto de intelectuais que reivindicavam um sistema nacional de educação voltado para todos tornava-se um projeto utópico; as Constituições apoiavam o governo vigente com conteúdos para “disciplinar” os pensamentos.

O Brasil recebeu muitos imigrantes e caracterizou-se pela diversidade étnica, mas o governo brasileiro não possuía instituições ou um planejamento para famílias de estrangeiros. Em vista disso, neste tópico, descrevemos algumas das movimentações dos imigrantes em território nacional e discutiremos as interferências nacionalistas nas escolas étnicas.

Como primeira consideração quanto às razões da criação de escolas étnicas no país, há a escassez de instituições e a tentativa dos imigrantes de manterem as ligações com o país de origem. Dessa maneira, diversos grupos instalaram as escolas étnicas para os estudos na língua de origem e, também, como forma de manterem a cultura.

Como exemplo, na região Sul do país, podemos observar a relação da abertura das instituições com a religião praticada. Sabe-se que, em outras localidades, as escolas de imigrantes surgiram devido às associações, cooperativas e igrejas.

Para Kreutz (2000, p. 164), as ações comunitárias dos imigrantes eram importantes na criação de escolas que funcionavam como elos, “[...] Tanto assim que esta foi a primeira iniciativa comunitária para várias etnias”, já que a escola possui papel importante para a

identidade nacional. Em relação às escolas de imigrantes, Kreutz (2000, p. 169) afirma que

As estruturas de apoio para a escola tinham diferenças bastante marcantes entre as etnias, o que certamente se deve a uma conjunção de fatores, como, por exemplo, tradição escolar anterior, instâncias de coordenação, localização em área rural ou urbana, número de imigrantes e outros.

Kreutz (2000) realizou pesquisas sobre os imigrantes no Brasil e, em seu texto “Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio”, relatou as experiências das escolas para imigrantes italianos, japoneses, poloneses e alemães.

Sobre os italianos, o autor narra que as escolas comunitárias estavam concentradas em áreas rurais com liderança religiosa, assim como as dos poloneses e alemães. A comunidade japonesa, ao contrário, não foi coordenada pela igreja (KREUTZ, 2000).

Todavia, o que nos chamou a atenção foi a descrição dos imigrantes poloneses, que “[...] usavam livros didáticos importados da Polônia, além das cartilhas em português” (KREUTZ, 2000, p. 170). Uma das interferências que as escolas estrangeiras sofreram ocorreu justamente por esse motivo, pois, conforme Fiori (2003, p. 57),

A campanha de nacionalização planejava “erradicar as influências externas” através da assimilação compulsória dos descendentes de imigrantes, que se encontravam etnicamente diferenciados. Ela não foi destinada exclusivamente aos teuto-brasileiros, atingindo também outras etnias, e seu propósito era bem específico: abrasileirar uma população considerada estrangeira, à força, se necessário.

Para demonstrar essa força nacionalista do governo Vargas, o presidente assinou o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático, com o artigo 22, que proíbe o uso de livros didáticos em

outras línguas: “Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional”. Isso acarretou a produção de livros bilíngues em algumas localidades. Essa produção de material didático era fiscalizada, e foi desenvolvido outro Decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941, que:

Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. Art. 4º Fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como a sua produção no território nacional. (BRASIL, 1941, n. p.).

O período do governo Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), foi marcado por abusos e restrições na vida cotidiana, o que foge da visão nacionalista conservadora. Conforme Valle (1997), a educação pública nesse período foi assistencialista, mas, em nenhuma circunstância, instituiu uma escola universalizada, e as escolas étnicas de imigrantes foram vistas como ambientes contrários ao projeto nacional. No caso dos alemães,

A consequência imediata do “estado de guerra” com a Alemanha foi a proibição das publicações em língua alemã e o fechamento das escolas alemãs. As sociedades recreativas e assistenciais voluntariamente trocaram seus nomes em alemão por outros em português, mas, apesar disso, sofreram algumas agressões. (FIORI, 2003, p. 54).

A intervenção no que diz respeito à entrada de estrangeiros ocorreu, principalmente, após o Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938:

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro. Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino

das línguas vivas. § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos. § 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos. § 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa. § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil. § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. (BRASIL, 1938, n. p.).

Isto posto, as escolas de imigrantes tornaram-se alvos de depreações e xenofobismo mais acirrados com os países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) durante a Segunda Guerra Mundial. É importante ressaltar que esses imigrantes possuíam um forte nacionalismo, bem como a intenção de retornarem à suas pátrias.

Assim sendo, a escola “estrangeira” não era fruto de um desejo nacional de pluralidade cultural, mas fora surgindo um pouco ao acaso do jogo de forças sociais, para cobrir os espaços de omissão do governo no sentido de propiciar escolas públicas aos grupos imigrantes demandados no Brasil. (FIORI, 2003, p. 5).

Como podemos constatar, alguns decretos-leis impediram o funcionamento de escolas, proibiram o uso de materiais didáticos em língua estrangeira, estabeleceram que os diretores deveriam ser brasileiros natos e só poderiam falar em português. As proibições foram no sentido de inibir os imigrantes e, principalmente, reforçar a construção do nacionalismo proposto por Vargas.

É preciso pensar “[...] as disciplinas escolares como algo não dado, senão construído, como um produto social e histórico” (VIÑAO, 2008, p. 180). As disciplinas que ensinavam na língua materna dos imigrantes foram banidas do contexto escolar; por outro lado, disciplinas como história e geografia do Brasil tornaram-se obrigatórias.

No que diz respeito aos imigrantes japoneses, foram atraídos para o estado, precisamente para o sul de Mato Grosso devido à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. O fator comum das imigrações no país era a fundação de associações e colônias nos locais onde se estabeleciam.

Todas essas colônias foram fundadas por grupos de ex-funcionários da ferrovia. A colônia Chacrinha se destacou na história não só por ter sido a primeira, mas porque na localidade foi criada a primeira escola étnica de japoneses, em 1918. Segundo a AECNB (2005), a Chacrinha foi uma colônia que enfrentou constantes dificuldades econômicas no decorrer de sua existência. (NISHIMOTO, 2011, p. 48).

O trabalho de Imagava e Pereira (2006) relata que a fundação da associação em Dourados estava ligada com a escola étnica, pois os imigrantes queriam que seus filhos aprendessem a língua e os costumes tendo em vista o retorno para o Japão.

As escolas étnicas dos imigrantes foram vistas como ambientes de desintegração em que as práticas pedagógicas afrontavam esse novo projeto educativo, razão pela qual precisavam ser convertidas em locais de aprendizado, gestação e irradiação de uma exaltação patriótica que tinha o Brasil e seus aspectos culturais como centro. (SANTOS, 2010, p. 86).

Em 1918, foi construída a primeira escola de língua japonesa de Campo Grande. De acordo com a Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira (2008), em seu livro intitulado *Ayumi*, a instituição teve de alterar o nome devido a perseguições do governo Vargas, passando a ser denominada “Escola de Japoneses de Campo Grande”, se-

gundo registro em 1925. Em 1927, por orientação das autoridades, foi rebatizada como “Visconde de Cairu”.

Na primeira fase da Escola de Língua Japonesa, nome adotado originalmente, o ensino era todo ministrado em japonês, com professores japoneses. A escola cumpria o papel de suprir e reduzir as necessidades da colônia, uma vez que se tratava de uma instituição criada por japoneses e para japoneses e com o espírito de retornar ao Japão. (BRITO, 2000, p. 77).

A última alteração do nome precedeu as normativas de obrigatoriedade, mas, ainda assim, foi devido a orientações governamentais. O Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, somente normatizou sobre a entrada de estrangeiros e, com o artigo 42, proibiu a denominação estrangeira. Em relação à escola,

[...] havia também um certo estigma em relação às escolas brasileiras, pois os japoneses achavam estas instituições muito “fracas”, sem nível de equivalência com as escolas no Japão uma vez que este país havia passado por uma série de transformações [...] (BRITO, 2000, p. 75).

O referido decreto tem relação com o Professor Luiz Alexandre de Oliveira, figura importante para a comunidade japonesa, principalmente para a Escola de Japoneses. Segundo o artigo 85,

Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. [...] § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos”. (BRASIL, 1938, n. p.).

A dissertação de Cláudia Brito (2000) chamou a atenção para o clima de tensão que existia em função de a colônia japonesa correr o risco de ter seus bens confiscados e a escola fechada, caso o professor

Luiz Alexandre não assumisse a diretoria, o prédio e, até mesmo, os bens de outros imigrantes japoneses.

Para os fins de nossa análise, vale a pena destacar que o Decreto, além de não permitir o ensino de língua diferente do português, estabelecia que as aulas deveriam ser ministradas por professores brasileiros: que as publicações deveriam passar pela censura de um órgão competente, bem como a restrição de manifestações tradicionais. Aqui compreende-se a presença legalmente imposta de professores brasileiros na “Escola de Japoneses”. (BRITO, 2000, p. 95).

A ameaça e o medo que rondavam a colônia japonesa demonstravam o que Bourdieu (2009) denomina violência simbólica, funcionando como uma dominação, um mecanismo de significados e significações que legitimou o governo vigente na época.

Considerando o relacionamento do professor Luiz Alexandre com a Escola de Japoneses, ele começou a trabalhar na instituição em 1924; “Foi figura decisiva para evitar o fechamento da Escola Visconde Cairu e mais tarde o confisco de bens da colônia durante a Segunda Guerra Mundial” (MINA SAN, 2008, p. 40). Para atender à obrigatoriedade, o professor lecionou história e geografia do Brasil, português e matemática.

O espírito nacionalista presente na conjuntura do país influenciou a organização curricular através das disciplinas de geografia e história do Brasil, no sentido de garantir um conhecimento aprofundado da realidade do país. Estes conhecimentos, num contexto de orientação nacionalista, eram essenciais a educação da elite dirigente [...] (ZOTTI, 2002, p. 72).

Por conseguinte, com o Decreto-lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros: “Art. 11. Nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiros [...]” Esse fato reafirmou a necessidade de um brasileiro assumir o cargo de diretor da Escola de Japoneses, o que foi feito pelo professor Luiz Alexandre adquiriu o cargo. Em decorrência disso,

Pelo vínculo que manteve com a escola, como professor e depois diretor, Luís Alexandre foi algumas vezes convocado para prestar esclarecimentos às autoridades, pois havia severa fiscalização das atividades em escolas estrangeiras. Ele gostava de contar sobre um inquérito dos militares sobre os ensinamentos ministrados na Visconde de Cairu. Luís Alexandre lançou um desafio no sentido de que as autoridades fizessem uma visita de surpresa. (MAIS SABER, 1998, p. 33).

A Escola de Japoneses, na visão de Brito (2000, p. 110), “[...] foi uma escola criada para um grupo de pessoas que não tinha domínio do idioma do país acolhedor, [...] expressava a importância dada à educação pelo grupo”.

O grupo étnico japonês chamava a atenção em razão de suas estruturas política – com a organização das colônias –, econômica – com a fundação da Cooperativa Agrícola de Campo Grande, constituída em 05 de maio de 1935 (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2008) – e cultural – com suas manifestações típicas.

Considera-se, portanto, neste estudo o nacionalismo como o sentimento de pertencer a uma comunidade cujos membros identificam-se com um conjunto de símbolos, crenças e estilos de vida e têm a vontade de decidir sobre seu destino político. (PEREIRA, 2000, p. 89).

Em outras palavras, isso foi justamente o que governo tentou banir com seus decretos, proibições e obrigações: “As escolas não apenas controlam as pessoas; elas também ajudam a controlar o significado [...]” (APPLE, 2006, p. 103). Observa-se o movimento do governo brasileiro na tentativa de construir a Unidade Nacional Brasileira.

Kreutz (2010) acredita que essa tendência de afirmação da unidade estabelece um poder hierarquizado. Nesse período, o Estado brasileiro estava a legislação em vigor por meio de “[...] currículos mínimos obrigatórios, conteúdos nacionais ou ‘nacionalistas’ transmitidos nas escolas, livros didáticos e outros, criando um sistema federal de regulação e controle das instituições [...]” (PESSANHA; SILVA, 2013, p. 1022).

Assim, podemos inferir que as discussões curriculares estavam voltadas à política nacionalista de Getúlio Vargas, com decretos-lei com imposições aos imigrantes.

Embora o conteúdo das disciplinas da “Escola de Japoneses” fosse semelhante ao das outras escolas existentes em Campo Grande, uma vez que todos eram obrigados a cumprir algumas exigências comuns impostas pelos órgãos responsáveis pela Educação no país, administrativamente apresentava diferenças [...] (BRITO, 2000, p. 79).

Desse modo, a escola dos imigrantes sofreu alterações no nome para que pudesse ser mantida, bem como teve de contratar professores brasileiros, além de não poder ensinar a língua japonesa nem utilizar materiais didáticos/cartilhas/livros importados, e ter disciplinas como história e geografia do Brasil decretadas como obrigatórias.

A presença de professores brasileiros era legalmente imposta. Segundo alguns depoimentos, além do governo estadual, a escola pôde contar, por um longo período, com o apoio do governo japonês. O imperador encaminhava o material didático necessário como mapas, esqueletos, montava laboratórios. Para obter tal colaboração bastava escrever solicitando [...] (BRITO, 2000, p. 79).

A ajuda material do governo japonês pode ter representado uma afronta política naquele momento, pois podemos observar que “[...] as orientações curriculares eram coerentes com o conceito sócio-econômico-político [...]” (ZOTTI, 2002, p. 77). Da mesma forma, a ideologia era imposta por meio de disciplinas específicas e de diversos outros mecanismos, na educação, para a manutenção da política nacionalista.

Ainda que o ensino da língua japonesa estivesse proibido na escola, os imigrantes continuaram a ensinar o idioma materno para seus filhos. Após a guerra, “[...] Em 1947, com a liberação, seu ensino voltou a ser permitido na Escola Visconde” (ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E

CULTURAL NIPO-BRASILEIRA, 2008, p. 52). Essa situação demonstrou a importância da língua japonesa para a educação das famílias.

[...] é somente com referência ao espaço de disputa que as define e que elas visam manter ou redefinir, enquanto tal, quase completamente, que se pode compreender as estratégias individuais ou coletivas, espontâneas ou organizadas, que visam conservar e transformar ou transformar para conservar. (BOURDIEU, 2011, p. 151).

Após a Segunda Guerra Mundial, a escola enfrentou conflitos internos por conta da nacionalização. Havia alunos já adaptados que compreendiam a língua japonesa e a língua portuguesa, assim como alunos recém-chegados que só falavam em língua japonesa. Portanto,

Os professores, nas suas aulas, passavam por um processo de adaptação à nova situação. Para contornar as dificuldades dos novos alunos ministravam suas disciplinas utilizando-se de muitas palavras em inglês e, aos recém chegados era dado um reforço. (BRITO, 2000, p. 108).

Como exemplo da preservação de um traço cultural presente na Escola de Japoneses, mencionamos a utilização dos mesmos padrões de uniforme, da década de 1940 até os nossos dias.

Em síntese, apresentamos alguns elementos característicos da Era Vargas na Escola Japonesa “Visconde de Cairu”, no sul de Mato Grosso. Procuramos focalizar os fatos históricos dos japoneses, como a vinda dos imigrantes e a fundação da escola Visconde de Cairu; trouxemos à tona os decretos-leis que atingiram os imigrantes em relação à língua japonesa; identificamos, nas literaturas estudadas, a ajuda do governo japonês, com o envio de materiais físicos para os estudantes; e constatamos as tentativas de manutenção da cultura e de escolarização das novas gerações de japoneses.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução De Vinícius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. A (des)contemporaneidade do nacionalismo. *In*: BARUFFI, Helder (org.). **Educação e conhecimento: a formação do educador**. Dourados, MS: HBedit, 2000. p. 79-96.

ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Ensino Secundário no sul de Mato Grosso no século XX: itinerários de pesquisa com fontes memorialísticas. *In*: ASSIS, Jacira Helena do Vale Pereira; SILVA, Alice Felisberto da (orgs.). **Memória do ensino secundário no sul de Mato Grosso**. Campo Grande, MS: Oeste, 2015.

ASSOCIAÇÃO ESPORTIVA E CULTURAL NIPO-BRASILEIRA. **Ayumi**: a saga da colônia japonesa em Campo Grande. Campo Grande: Sampaio Barros, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Tradução de Sérgio Miceli *et al.* 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BRASIL. Decreto nº 21.241, de 04 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Rio de Janeiro, 1932.

BRASIL. **Lei Constitucional dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1937.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938**. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 277, 05 jan. 1939.

BRASIL. **Decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941**. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1941.

BRITO, Cláudio Regina de. **Escola de japoneses**. A construção da etnicidade em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UNIDERP, 2000.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri *et al.* Dilemas da vivência em nova terra: a educação, o lazer e o consumo cultural entre japoneses em São Paulo na 1ª metade deste século. *In*: BOM MEIHY. **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996. (Série Eventos).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. **CERU**, São Paulo, n. 7, p. 77-95, 1997.

DEWEY, John. **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Tradução de Paulo Faria, Maria João Alvarez e Isabel Sá. Lisboa: Relógio D'Água, 2002.

FIORI, Neide Almeida (org.). **Etnia e educação: a escola "alemã" do Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Unisul, 2003.

HANDA, Tomoo. **O imigrante japonês: história de sua vida no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiros/Centro de Estudos Nipo-Brasileiros, 1987.

IMAGAVA, Cristiane Yassuko Miazaki; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de gerações de imigrantes japoneses em Dourados – MS. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-graduação em Educação - UFMS**, Campo Grande, v. 12, p. 46-69, 2006.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 15, set./out. 2000.

KUBOTA, Nádia Fujiko Luna. **Bon Odori e sobá: as obassan na transmissão das tradições japonesas em Campo Grande – MS**. 2008. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, 2009.

MAIS SABER. Personalidades: Luiz Alexandre. **Revista de Educação de Mato Grosso do Sul**, Campo Grande, n. 2, p. 32-35, 1998.

MINA SAN. 100 anos da imigração japonesa. **Correio do Estado**, Campo Grande, jun. 2008.

MULLER, Lúcia. **As construtoras da nação**: professoras primárias na Primeira República. Niterói: Intertexto, 1999.

NISHIMOTO, Miriam Mity; PEREIRA, Jacira Helena Valle. A constituição da identidade étnico-cultural no espaço escolar: um estudo sobre a escola Visconde de Cairu em Campo Grande/MS. *In*: **ENCONTRO DE PRÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**, 1., 2007, Campo Grande.

NISHIMOTO, Miriam Mity. Habitus professoral e herança cultural nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 34., 2011, Natal. **Anais [...]** Natal: Anped, 2011. p. 1-17. Disponível em: <http://bit.ly/3hVIfVa>. Acesso em: 05 mar. 2018.

SOUZA, Yoko Nitahara. **A comunidade uchinanchu na era da globalização**. Contrastando “okinawanos” e “japoneses”. 2006. 169 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2006.

VALLE, Lílian do. **A escola e a nação**: as origens do projeto pedagógico brasileiro. São Paulo: Letras & Letras, 1997.

VIÑAO, Antonio. A história das disciplinas escolares. Tradução de Mariana Fernandes Braga. **Revista de História de Educação**, Maringá, n. 18, set./ dez. 2008.

ZOTTI, Solange. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80. **Questio**, [s. l.], ano 4, n. 2, nov. 2002.

IMIGRAÇÃO JAPONESA EM DOURADOS- MS: MEMÓRIAS DE IMIGRANTES

Vivian Iwamoto

Magda Sarat

Introdução

No Japão, frente à dificuldade econômica internacional vivida na segunda metade do século XIX, o aumento populacional devido à elevação da qualidade de vida, à diminuição da mortalidade infantil e, ao mesmo tempo, ao aumento do desemprego no país, fizeram com que o governo japonês adotasse uma política de incentivo à emigração, com trabalho temporário no exterior e/ou uma possibilidade de ocupar novas terras (SAKURAI, 2000). Sendo assim, a imigração japonesa para o Brasil se inicia em 1908, quando os grupos chegam ao porto de Santos, fixando-se, principalmente, nos estados de São Paulo e Paraná.

Entretanto, ao desembarcar no porto, com destino ao trabalho na cafeicultura paulista, as famílias se deparavam com as adversidades de condições de trabalho nas fazendas. As queixas relacionavam-se ao trabalho excessivo, ao clima, à alimentação, às instalações, às dificuldades de comunicação pelo desconhecimento da língua e ao baixo salário. A realidade era completamente oposta à propaganda feita pelas companhias de imigração e tutelada pelos dois países.

Dentro desse processo, embora o sonho de retornar ao país de origem estivesse muito distante, as famílias trabalharam com afinco, conseguindo juntar pequenas poupanças e se estabelecer como agricultores independentes em determinadas regiões, de modo que poucas retornavam ao Japão. Para a região de Dourados-MS³⁴, a vinda desses imigrantes se deu um pouco mais tarde, por volta de 1940 e 1950 (INA-

34. Embora fosse o estado de Mato Grosso uno na época, manteremos, ao longo do trabalho, a menção a Mato Grosso do Sul, mesmo que a divisão do estado em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul tenha ocorrido somente em 1977.

GAKI, 2002). A industrialização e a expansão agrícola, nessa época, foram estimuladas por meio de projetos de colonização, na tentativa de ocupar áreas de fronteira, evidenciando a campanha de “Marcha para o Oeste” e a recuperação dos “espaços vazios” do país, como parte da política nacional de Getúlio Vargas. A Marcha para o Oeste propunha a exploração do “sertão” por meio de criação de colônias agrícolas na região, tanto para manter o poder oligárquico dos grandes proprietários quanto pelo protesto das terras no interior do país (CARLI, 2008).

Como parte integrante desse projeto, estava a Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND), criada em 1943 (OLIVEIRA, 1999). Com sua implantação, consideráveis contingentes populacionais foram atraídos para a região, e, a partir disso, geraram-se oportunidades para a vinda de levas migratórias/imigratórias. A CAND aloca-va, aproximadamente, 10 mil famílias, atendendo nordestinos, mineiros, paulistas e gaúchos e, também, imigrantes de variados países. Mesmo motivados pelos sonhos de terem seu pedaço de terra, não levavam em consideração que os “espaços vazios”, no caso do sul de Mato Grosso, já eram habitados por índios e nativos das terras (CARLI, 2008).

Em vista disso, atualmente, a região do estado de Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior comunidade japonesa do Brasil (MATSU-MOTO, 2010), sendo a primeira em São Paulo e a segunda no Paraná. Desse modo, os imigrantes japoneses, em busca de uma independência econômica, passaram a ocupar diversos cargos e funções em quase todas as atividades sociais do município de Dourados. “O cotidiano vivido por eles são os matizes que coloriram o quadro dessa imigração/migração japonesa para Mato Grosso” (INAGAKI, 2002, p. 152).

Nessa circunstância, para a compreensão da trajetória percorrida pela colônia japonesa, nossa investigação³⁵ se baseou nos procedimentos metodológicos da História Oral, a qual “[...] utiliza a técnica da entrevista para registrar as narrativas das experiências das pessoas, histórias que há muito as pessoas sabiam e contavam, mas que esta-

35. Tal pesquisa faz parte da dissertação de mestrado de uma das autoras, intitulada *Educação e civilidade nas memórias de imigrantes japoneses*, defendida em 2016, no PPGedu da UFGD (IWAMOTO, 2016).

vam à margem da documentação produzida pela História Oficial” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 51). Sendo assim, entrevistamos cinco imigrantes japoneses de primeira geração, moradores de Dourados-MS, dispostos a relatar sobre o assunto. São eles: 1. Isamu Ono, nascido em 1939, na província Hokkaido, na cidade Monbetsu, que chegou ao Brasil em 1954; 2. Osamu Iwashiro, nascido em 1940, na província Hokkaido, na cidade Fukagawa Cho, que veio ao Brasil em 1955; 3. Shiro Taniguchi, nascido em 1940, na província de Wakayama Ken, na cidade Hidaka Gun, que chegou ao Brasil em 1953; 4. Yuji Nakano, nascido em 1940, na província de Hokkaido, na cidade Kitami Shi, que chegou ao Brasil em 1956; 5. Yoko Terui, nascida em 1940, na província Hokkaido, na cidade Monbetsu, que chegou ao Brasil em 1956. Todos são nascidos entre 1939 e 1940, no Japão, vieram ao Brasil na década de 50 (pós a Segunda Guerra Mundial) e não possuem parentesco entre si. Portanto, a partir da coleta de dados, tentamos compreender a trajetória desses imigrantes para Dourados-MS, parte de sua vida no Japão e as relações estabelecidas já no Brasil.

Memórias da trajetória: a vinda para o Brasil

O senhor Iwashiro, um dos entrevistados, conta que veio ao Brasil em 1955 e, embora o Japão estivesse melhorando, aos poucos, sua condição econômica após a guerra, ainda havia muitas pessoas que não conseguiam se sustentar economicamente. Por isso,

O governo ajudava a sair do país, por exemplo, para o Brasil, Argentina, Paraguai, Bolívia, até Dominica, muitos foram, o governo ajudava. Bom, a minha família, os pais pensavam, a plantação não dava, não rendia, como seria, naquela época, logo que saía da escola nem sempre tinha emprego, por isso pensava como seria e se preocupava. (IWASHIRO, 2015).

Iwashiro continua explicando que, durante a guerra, não podia sair do país, mas o fato de pessoas que vieram para o Brasil antes do

confronto voltarem ao Japão para passear, em boa situação financeira, tornava-se grande atrativo para sua família. Entretanto, havia um fator de seleção:

[...] porque pra vir ao Brasil, por exemplo, pai e mãe, eram saudáveis podiam trabalhar, mas tinha que ter mais uma pessoa que trabalhasse senão não podia vir. Essa era a condição. Só duas pessoas que trabalhasse não se podia. Todo mundo sabia, de qualquer forma como o trabalho era braçal, se não houvesse alguém que trabalhasse não ia ter o que comer. (IWASHIRO, 2015).

Sozinhos não, se não fossem três pessoas que pudessem trabalhar não podia vir. Numa família. (ONO, 2015).

A condição prévia para a imigração para o Brasil era a saída de, pelo menos, três pessoas aptas ao trabalho, não excluindo a possibilidade de outros membros da família fora dessas condições de poderem acompanhá-los (SAKURAI, 2014). Muitas vezes, foram trazidas famílias inteiras ao Brasil – fator diferenciado de outros países –, na tentativa de reproduzir um pequeno Japão, com suas características culturais e linguísticas próprias.

Por conhecer um vizinho que veio ao Brasil antes da guerra e ouvir suas conversas em relação ao crescimento alternativo conquistado em outro país, a família de Iwashiro também decidiu se mudar para o Brasil. Ele conta que veio com seus pais e irmãos em uma viagem que durou 60 dias de navio mais ou menos. Desceram em Santos-SP e, depois, foram para Açaí-PR, morando na cidade por três meses e trabalhando na colônia de café. Mais tarde, vieram para Dourados, pois ouviram falar que, no Paraná,

Ninguém ia se tornar colono, e que se fosse pra lá (Dourados), as terras eram baratas, e que com um pouco de dinheiro já daria pra adquirir terras. Foi por isso que viemos. [...] E que se fosse pra Dourados a terra seria boa [risos], terra fértil, era essa conversa. (IWASHIRO, 2015).

Após a chegada em Dourados, comprou um lote de 30 hectares perto da linha barreirinha e começou a plantar café, mas se deparou com uma terra fraca e imprópria para o cultivo.

Era bem ruim. Mas era assim, não tinha ninguém pra falar que não era bom, mas uma pessoa, um conhecido falou que era bom, então compramos. Mas realmente, no meio do Brasil, mesmo que for japonês, não da pra acreditar em todos, existem pessoas que se pode acreditar, mas também tem aqueles que não. A gente acreditou, veio do Japão acreditando, bom, quando viemos pro Brasil não sabíamos de nada, aí só restava acreditar né? Falaram que era barato e que dava pra comprar, então do jeito tava concordava e ficava pensando, “que incrível!” [risos]. (IWASHIRO, 2015).

Mesmo conhecendo uma pessoa na cidade e acreditado na opinião dela, o entrevistado afirma que se realmente soubesse das condições ruins das terras, presume que não teria vindo ao Brasil na época. A desconfiança se instaura na medida em que presencia situações desagradáveis no percurso da chegada. Contrariamente à propaganda imigratória feita sobre as “maravilhas” da terra e seus “milagres” de prosperidade, os imigrantes constataam precariedade, obstáculos e decepção em sua chegada. Sarat (2004) destaca que “sentir na pele” o mundo hostil às suas aspirações obrigaram os estrangeiros a circunscrever suas vidas na nova terra reforçando as referências trazidas do seu país de origem. Assim, igualmente, o senhor Ono veio ao Brasil aos 15 anos, e a motivação da família também era vender café e voltar ao país de procedência:

Eu vim como *yobiyose* [chamada aos amigos e parentes]... bom... o governo ajudou a pagar a viagem. [...] O governo me deu terra, mandou entrar. Mandou entrar lá, muito longe, muito mato, é... terra não presta. (ONO, 2015).

A política estabelecida pelo governo japonês para o incentivo à saída do país desenvolveu “[...] uma imigração por ‘chamada’ ou *yobiyose imig*. [...] Desta vez os imigrantes eram chamados por parentes ou amigos que já

estavam no país há mais tempo e precisavam de colaboradores para seus negócios” (GLAVE; LAURO, 2000, p. 514). O auxílio do governo prevalecia na chamada à imigração – fato ocorrido também com Iwashiro, como relatado anteriormente –, mas, ao receber as terras, o senhor Ono também não teve sucesso. Assim, foi, juntamente com o irmão e a cunhada ao porto de Santos, pegou um trem de fumaça e, após uma semana de viagem, chegou a Itahum. Lá, iniciou o plantio de erva-mate e café no Barreirão (Distrito de Dourados), e logo começou a trabalhar como empregado em uma cooperativa chamada Cotia, na qual permaneceu por quase 20 anos. Nessa mesma situação, o senhor Taniguchi veio ao Brasil em 1953, junto com os pais, porque

[...] não tinha o que comer, eu tinha cinco anos, até os dez anos, foi uma época muito difícil, não tinha o que comer, não tinha comida boa. Tinha muita dificuldade, e então começou a chamada aos imigrantes... (TANIGUCHI, 2015).

Assim como o senhor Ono, Taniguchi chegou em Santos-SP, pegou um trem para Itahum e seguiu para Dourados de caminhão. Percorreu mais 60 km até próximo à cidade de Fátima do Sul, na colônia Matsubara, iniciando o plantio de café.

De primeiro momento não tinha casa, nós mesmos, a família que construímos uma, cortamos a madeira e fizemos. Usávamos madeira, bambu, folhas de coqueiro, e nós mesmos fizemos a casa. E aí por volta de três anos moramos lá. Depois disso, que fizemos uma casa mais bem feita, com madeira certa, com o teto mais bem feito, com outros materiais, depois de três anos. [...] Eu, até 1966, morei nesse local [colônia] do Matsubara. Aí em 1966 eu me casei, então eu comprei o terreno aqui e comecei a morar aqui³⁶. (TANIGUCHI, 2015).

O entrevistado relata os detalhes de como foi montada sua casa, com algumas características orientais e com a tradição dos costumes.

36. O “aqui” a que o colaborador se refere é a casa onde realizamos a entrevista.

Sendo assim, concordamos com Sarat (2004, p. 77) ao destacar a necessidade de conservar os costumes no país estrangeiro.

Desse modo, não é somente sua experiência de vida e de trabalho, parte constitutiva e cada pessoa ou grupo humano, mas as tradições, os costumes e hábitos, os rituais, a religiosidade, os modos de comportamento que vão compor seus espaços de convivência e que serão reconstruídos na mistura com os costumes do país que os recebe.

Na mesma situação, a senhora Terui relata que veio ao Brasil em um navio chamado África *maru* (navio) e, em seguida, do porto de Santos-SP, se instalou em Bastos-SP. Não havia nenhum conhecido no Brasil, todavia, apesar das dificuldades sofridas, ressalta o esforço e a superação obtidos nessa trajetória.

Porque meu pai e minha mãe disseram “aqui no Japão tá difícil, vamos para o Brasil”, aí viemos pro Brasil, em três anos pensava que ia juntar dinheiro e ficar rico pra voltar pro Japão [risos]. [...] Dessa forma que viemos... não ganhamos muito dinheiro, mas japonês sempre trabalha muito... (TERUI, 2015).

Da mesma forma, o senhor Nakano relata ter vindo ao Brasil em 1956, com outras motivações.

Meu pai falava que [tinha] muita gente, tem quatro homem e quatro mulher, mas quatro homem tinha que dar [terra] um pouco pra cada uma... lá no Japão, naquela quantidade de terreno, não dava, então Brasil tinha terra grande [risos], por isso que veio todo mundo. (NAKANO, 2015).

Em busca de novas terras para herança de seus irmãos e irmãs, Nakano chegou ao porto de Santos-SP com o navio Luiz, pela firma de Holanda. Pegou o trem, pela ferrovia Noroeste, e também parou

em Itahum. Em seguida, de “jardineira”³⁷, foi para Barreirão. Embora não conhecesse ninguém no local, foi recebido na casa do senhor Katayama, como mencionado no primeiro capítulo. Depois, ficou na casa do senhor Iyama, que organizou a compra do terreno e iniciou a plantação de feijão opaquinho. Por volta da década de 1960, mudou-se para próximo de Rondonópolis e, percebendo que o plantio não era tão bom quanto nas terras do Barreirão, retornou após três anos.

Nota-se que há semelhanças na trajetória de nossos entrevistados, indicando motivações próximas vividas no percurso do estabelecimento do *habitus* no Brasil. A passagem pelo porto de Santos-SP, o trajeto pela ferrovia Noroeste, a intenção de adquirir novas terras, o fomento do governo na política migratória e a dificuldade de retorno ao país de origem são pontos congruentes nos relatos. Ademais, as influências e os sofrimentos da Segunda Guerra Mundial e o sentimento de patriotismo perduravam pelas suas trajetórias, conforme os relatos abaixo.

Ainda lembro um pouco... a gente, quando o avião americano vinha, a pessoa avisava, com sirene, essas coisas, pra se esconder, aí aonde a gente morava, tinha um riozinho, córrego, tinha uma ponte que era de concreto, então pai e mãe sempre falavam, quando acontecer a coisa, corre tudo pra lá, porque debaixo da ponte ainda é mais seguro de tudo. Aí eu lembro que corremos pra debaixo... (IWASHIRO, 2015).

Quando perdeu a guerra, 15 de agosto... tava na cidade com o avô, quando voltei pra casa, o pessoal tava trabalhando na roça e aí falaram que Japão perdeu. Aí o pessoal da vila juntaram em casa, estavam chorando... meus pais... meu pai era o chefe/ líder da vila... comandante... naquele bairro tinha 14 famílias. Aqui

37. Naquela época, pela precariedade das vias de transporte rodoviário e pelas grandes distâncias entre as cidades, a jardineira era um dos principais meios de chegar a Dourados. Trata-se de um nome peculiar para denominar um caminhão com carroceria, com assentos de tábua e teto, que tinha como função o carregamento de passageiros.

chama Kyoei, no Japão a vilarejo chamava Kyosei, significa “viver junto”, aqui é, “crescer junto”. (NAKANO, 2015).

Quando eu [o Japão] perdi a guerra, eu tinha cinco anos. A partir disso, eu não lembro de detalhes, porque eu tinha cinco anos, de hoje fazem quase 70 anos, mas eu me lembro quando meu pai voltou da guerra, ele foi militar. Então, eu vi quando os americanos [Estados Unidos] derrubaram as bombas B29, não era a bomba atômica não, era comum. Eram bastante. Eu lembro da visão dos aviões grandes escrito B29. [...] Aí depois soltaram a bomba atômica, né. Daí o ministro da época, entregou a guerra [...] como eu também vivi no pós-guerra, período muito difícil na vida, ficou na minha mente que isso não deve acontecer mesmo. Nessa idade de oito e nove anos que vivi, a guerra não deve mais acontecer e prezar pela paz no mundo. (TANIGUCHI, 2015).

As sirenes, as bombas, a derrota, o terror da guerra, foram marcantes nas memórias dos imigrantes, mesmo com pouca idade na época. Houve muitos mortos e feridos, sucedendo a derrota japonesa. Nesse último relato de Taniguchi, quando ele afirma “eu perdi a guerra”, demonstra o quanto era devoto ao seu país e orientado para as questões nacionais de “suportar o insuportável”, após bombas atômicas americanas atingirem Hiroshima e Nagasaki em 1945 (SAKURAI, 2014, p. 194).

O sofrimento e o horror causado pela guerra perduraram nas memórias de quem viveu tal infortúnio, transformando-a em cicatriz para a sociedade. Elias (1991, p. 14) comenta que “[...] as guerras pertencem a uma sólida tradição da humanidade. Estão arraigadas nas suas instituições sociais, assim como no *habitus* social, na imagem colectiva dos homens, mesmo dos que mais amam a paz”, isto é, compõem a história do indivíduo de qualquer nacionalidade, como enfatiza Taniguchi, ansiando pela paz no mundo.

Depois da guerra, a identidade nacional japonesa foi abalada e suas energias se voltaram para a reconstrução do país. A mobilização ocorreu no âmbito do desenvolvimento econômico, na tentativa de qualificar a mão de obra e incentivar os estudos, além de investir nas condições industriais, de transporte e de comunicação do país. A opção de imigrar

também contribuiu para o investimento no trabalho e na reconstrução de uma nova vida no pós-guerra.

Memórias do convívio: a vida no Brasil

Nesse momento, destacamos e perguntamos aos colaboradores como foi estabelecida a relação com os brasileiros quando chegaram ao local onde morariam. Entre as respostas obtidas, destacou-se que uma das primeiras barreiras incorreu na dificuldade com o idioma:

Não sabia nada pra conversar [risos]. Fazia mímicas [risos].
(ONO, 2015).

Entende nada, nada, nada... até hoje não entende [risos].
(NAKANO, 2015).

Naquela época, todo mundo não falava em português, tinha que aprender a língua brasileira [risos]. [...] Eu era jovem, e realmente eu não conseguia conversar, eu tinha um pouco de interesse e de pouco em pouco, dentre um ano, comecei a conseguir conversar... mas com pouco que convivi, pensei que ia dar certo, eu não me preocupava muito... tiravam um pouco de sarro, porque não falava nada, mas não seriamente, “será que ele está entendendo alguma coisa?”, ficavam tirando o sarro. (IWASHIRO, 2015).

Na perspectiva de Elias (1994), a fala, articulada pelo aparelho fonador adquirido por natureza, fornece arcabouço para o ser humano aprender a se comunicar com o outro, ajustando, desde a primeira infância, os limites e a maleabilidade da língua de seu grupo social específico. Em outra obra, Elias (2001, p. 64) destaca que

[...] todo ser humano se torna vinculado aos outros desde a mais tenra idade aprendendo a usar, como meio de emitir e receber mensagens, um código de símbolos específicos do grupo, ou, em outras pala vras, uma língua.

Essa característica tipicamente humana reforça os atributos da sociedade, demarcando regras e modelos próprios de comportamento de um grupo específico, configurando o espaço de poder na relação com o outro. Ou seja, na medida em que há dificuldade de aprendizado da língua ou em seu desconhecimento, uma barreira se estabelece na comunicação, ditando o lugar social na posição da balança de poder.

Em outras palavras, a língua, enquanto mecanismo da balança de poder presente em qualquer configuração social, atua na distinção entre os falantes e os não falantes do idioma, incutindo o sentimento de isolamento e solidão dos que não dominam a língua, no caso, o português, para a grande maioria dos brasileiros, e a língua japonesa, para os poucos falantes da língua, no caso dos imigrantes. A forma descontraída como o entrevistado conta que “ficavam tirando o sarro” indica a barreira interposta entre os grupos.

Nas palavras de Gebara (2005, p. 25), “[...] os grupos estabelecidos consideram-se sempre mais cultos, mais civilizados, mais decentes, mais respeitáveis”. No ponto de vista do autor, grupos estabelecidos compartilham uma história comum (memórias, parentescos, rituais), padrões adotados normalmente, distintos dos forasteiros que colocam em risco seus valores e posições na vida comunitária. Alguns dos imigrantes afirmam não saber muito, até hoje, sobre a língua dos brasileiros, mas, ao mesmo tempo, se esforçam para consolidar um diálogo.

Em vista disso, na tentativa de superar tal dificuldade, os as crianças mais novas intermediavam a comunicação, já que algumas delas frequentavam a escola brasileira.

Meu irmão mais novo foi um pouco pra escola brasileira, eu não fui. (IWASHIRO, 2015).

Os mais novos que a gente iam na escola, eu não fui na escola porque tinha vergonha, mas os irmãos mais novos iam pra escola [...] Não conseguia falar, então os irmãos traduziam. (NAKANO, 2015).

O fato de os irmãos mais novos dos dois entrevistados irem para a escola brasileira permitia a inserção e o contato com o grupo

da cultura local, facilitando a comunicação e estabelecendo relações de interdependência entre eles. Mas, ainda assim, o sentimento era de isolamento quando um deles declara que tinha vergonha de ir à escola brasileira e, provavelmente, reafirmar sua condição de estrangeiro. Não obstante, caso não fossem ajudados pelos irmãos, eram auxiliados por outros imigrantes/migrantes (portugueses, italianos, gaúchos, nordestinos) ou pelos próprios moradores locais, tanto nas dificuldades de comunicação quanto em outras atividades do trabalho, contrapondo a ideia de distanciamento entre as culturas.

Era impressionante como essas pessoas, foi uma relação boa, muitas coisas eles nos ensinaram, porque a gente não falava nada em português, tudo era falado com gestos, e dia a dia eles ajudavam a gente aprender, juntos com essas pessoas nos tornamos amigos. Por isso que o meu português, é um português de jeito nordestino [risos]. Eu tenho que praticar um pouco de gramática [risos]. (TANIGUCHI, 2015).

Ahn, a primeira impressão que eu tive dos brasileiros era que eles eram muito gentis, porque quando chegamos aqui os brasileiros davam o que plantavam, o que colhiam, mandioca, mamão, banana, ganhávamos batatinha, batata doce. Todo mundo que chegou aqui recebia. (TANIGUCHI, 2015).

Acho que tratava bem a gente, porque não sabia de nada, eles ensinavam como tratar feijão, como colher, ensinaram tudo. Como plantar café, os *gaijin* [brasileiros] que ensinavam a gente. A primeira semente também comprava do brasileiro. (NAKANO, 2015).

Nessa relação de interdependência, os imigrantes conseguiram se adaptar à configuração de um país totalmente diferente ao seu. Um exemplo foi a experiência relatada por Iwashiro, que pediu a seu vizinho uma quantia em dinheiro emprestado para fazer o plantio de arroz, com a promessa de que a devolveria logo após a colheita. O vizinho pensou que não receberia o valor de volta, porém, dois

meses depois, teve seu dinheiro restituído, o que ajudou a melhorar sua lavoura também. Para o entrevistado,

As pessoas, naquela época eram boas, hoje em dia, as pessoas ficaram espertas, de alguma forma, como posso dizer, naquela época, as pessoas, é porque eu também era jovem, todo mundo era mas, por exemplo, se cumpria mais os combinados. Naquela época os brasileiros cumpriam o que prometiam. Hoje em dia também tem que cumprir, mas [risos] naquela época eles realmente cumpriam as promessas, como que se diz, sem precisar assinar um papel, só o que era falado se cumpria. Bom, depende das pessoas também, do caráter, as pessoas do meu convívio, naqueles tempos, não tinha pessoa ruim. (IWASHIRO, 2015).

Seu comentário não contrapõe as adversidades vividas com os brasileiros, mas demonstra as diferenças de valores adotadas entre as gerações posteriores. A honestidade das pessoas, independentemente da nacionalidade, em sua perspectiva, foi se diluindo com o passar do tempo, trazendo desconforto nas relações.

Por fim, pela valorização do trabalho, pelo orgulho de serem trabalhadores exemplares na sobrevivência em uma terra desconhecida, na junção de sacrifício, empenho e trabalho duro, em outras palavras, no senso de “ser útil”, de serem valorizados e permanecerem satisfeitos, os entrevistados tentam demonstrar o lado positivo de sua vinda e o sucesso alcançado na jornada.

Bom, os brasileiros, os japoneses que vieram antes da guerra, sabiam que os japoneses trabalhavam direito, não tiravam tanto o sarro assim [risos]. (IWASHIRO, 2015).

Por isso, bom, naquela época, hoje se pensar, aquilo foi bom, no Brasil também, logo que veio para o Brasil foi difícil também, pelo fato de se esforçar, desde criança, depois que veio também aguentamos pra conquistar as coisas, assim que eu penso. [...] a cultura é um pouco diferente, resumindo, estou no Brasil há 60 anos, tudo que passei, eu agradeço muito, consegui fazenda,

várias coisas consegui aqui no Brasil, essa experiência aqui. (IWASHIRO, 2015).

Que trabalha muito, não é não? [...] Bom, não sei o que eles acham da gente, mas a gente se dava bem... As irmãs mais novas se casaram com os filhos de brasileiros... (NAKANO, 2015).

Não ganhamos muito dinheiro, mas japonês sempre trabalha muito... (TERUI, 2015).

Além de demonstrar o sucesso obtido pela escolha de vir ao Brasil, os entrevistados evidenciam a persistência nipônica fundamental à formação de sua personalidade, empreendendo, na força do trabalho árduo, o sentido do termo *gambaru* – persistir, suportar com paciência –, frequentemente invocado pelos pais, professores e colegas, na superação dos esforços. White (1988, p. 56) explicita que “[...] no Japão, continuar avançando, persistir, não desistir são em si importantes e mostram mais uma vez que o significado do modo como uma coisa é feita é mais importante que o fim alcançado”. Mais do que sofrimento e dificuldades vivenciadas, a autodisciplina e a dedicação empreendidas na jornada resultam na conquista e no sucesso de viver em um país totalmente diferente do mundo conservado nas memórias de infância.

Nesse âmbito da persistência entre o trabalho e a dedicação na comunidade, foi costume constituir clubes e associações para reunir os imigrantes e seus descendentes, agrupando pessoas, mantendo os valores e divulgando a união da tradição. Escolas, ligas esportivas e espaços de lazer uniam os núcleos familiares, copiando o modelo japonês de convivência, confraternizando, promovendo eventos, estabelecendo laços, fazendo negócios e fomentando a cultura. Nesse contexto, o senhor Taniguchi (2015) esclarece que

Em geral, essas associações fazem eleições todo ano, aí se escolhe um presidente geral sul-mato-grossense. Clube de Dourados, Kyoei Barrerão, Laranja Lima, Fátima do Sul, Glória, no mo-

mento são 13 no total. Participo de tudo. Recebo vários convites e quando tem reunião eu também vou.

Taniguchi enfatiza sua contribuição na associação nipônica e seu envolvimento com as tarefas da comunidade, desde o início da imigração japonesa em Dourados até a gestão das gerações posteriores, acompanhando-os com afinco. Para ele, o clube cumpriu e tem cumprido ações distintas.

Então, clube nipônico, [...] hoje e antes era bem diferente. Antes, se não participasse do clube, não se relacionava com ninguém, entre os japoneses, agora, tem muitos que não são associados, também não tem nada, por isso que hoje já é bem diferente. [...] Na minha opinião... como o clube é... pra mim, no meu pensamento antigo, é realmente um lugar pra se aconchegar, pra todo mundo se encontrar, algo necessário. Pra se divertir também... (IWASHIRO, 2015).

A funcionalidade do clube, em sua opinião, modificou-se, principalmente, porque muitos já não são sócios, assim, não há um compromisso com o grupo como antes. Essa condição prossegue lamentavelmente, pois a única alternativa de manter certo contato com outras famílias japonesas era frequentando a associação, diferentemente de hoje. Da mesma forma, o senhor Ono compartilha da ideia, reiterando a diferença entre as gerações e destacando o sentimento de pertença existente. Para ele, a importância dos clubes se dá na manutenção da linguagem, isto é,

Antigamente, era tudo japonês mesmo, *issei* [primeira geração], por isso tinha um sentimento... dava certo. Agora não é importante. Ah eu sou japonês, combina assim, falar, todo mundo japonês, dava pra falar, conversar até. (ONO, 2015).

Já para a senhora Terui, o Clube Nipônico é o lugar onde ela ensina dança típica japonesa há mais de 50 anos, promovendo eventos e divulgando aos seus alunos, descendentes japoneses e/ou brasileiros, o estilo de dança *Fujima ryu*, tanto em Dourados e região

quanto no interior de São Paulo. Além disso, segue engajada em outras atividades da comunidade.

Então, é que quando eu cheguei aqui eles perguntaram se eu dançava [risos] [...] então, já tem mais de 50 anos que eu venho ensinando. (TERUI, 2015).

Sendo mulher à frente de seu tempo, priorizou o trabalho e realizou suas vontades de dedicar-se à dança, e foi a única mulher com condições de conceder a entrevista, descrevendo sobre sua vida familiar e profissional. Em sua opinião, no período em que os sócios eram, na maioria, de primeira geração, os costumes eram mais próximos aos do Japão, o que não acontece tão fortemente atualmente, por conta das misturas de culturas. Nessa perspectiva, diferentemente da senhora Terui, o senhor Nakano, embora participasse com assiduidade das atividades do clube, recentemente, não se sente entusiasmado a comparecer aos eventos da associação, justificando que

Depois de certa idade tenho preguiça de sair, então não vou... [...] o clube não é ruim [...] Ah, acho que se não participar do clube dá pra viver. Se participar é bom também, mas de qualquer forma tudo é dinheiro [risos]. (NAKANO, 2015).

Para ele não há mais a necessidade de se envolver, uma vez que a associação já não possui a mesma funcionalidade de antes, mas apenas gasto de energia e dinheiro.

Embora haja diferentes pontos de vista entre os entrevistados, com a integração das famílias radicadas na região, o grupo passa a contar com uma sede provisória de madeira para as festividades, a partir de 1953, e somente em 1961 é que se inicia a primeira fase da construção da sede atual³⁸. Além disso, entre esse agrupamento, houve a necessidade de aprimorar a educação japonesa, tanto no interior da família

38. A sede central é, atualmente, localizada na Rua Weimar Gonçalves Torres, 2621, esquina com Rua Toshinobu Katayama – Centro, e a sede campestre, na Rua Bertoldo Miranda Barros, 1301 – Jardim Flórida II, Dourados-MS.

quanto em instituições formais. Em 1983, a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense criou o Departamento de Difusão da Língua Japonesa, distribuído em nove escolas japonesas filiadas à associação. Em 1989, foi fundada a Escola Modelo na cidade de Dourados, com o objetivo de aprimoramento, difusão e fomento do ensino da língua japonesa na região (CENTENÁRIO..., 2008).

Atualmente, a Associação Cultural e Esportiva Nipo-brasileira de Dourados e o Clube dos Idosos³⁹ promovem, anualmente, atividades como campeonatos de futebol, beisebol, softbol, tênis de campo, voleibol, *karaokê* (canto japonês), cursos de culinária japonesa, cursos de *taiko* (instrumento musical e dança), aulas de dança japonesa, ginca na familiar (*undokai*), festa artístico-cultural (Japão Fest), entre outras atividades, as quais passaram a fazer parte do calendário cultural do município e incluem sócios japoneses ou não.

Considerações finais

“Ser brasileiro no Japão e japonês no Brasil” é uma frase que demonstra como a ligação com o país de origem revela quão inerente permanece a tradição japonesa em suas famílias. Levando isso em consideração, questionamos se desejariam voltar ao Japão, seja para visitar ou para morar na cidade de que partiram. Unanimemente, responderam que, para passeio, desejariam voltar, mas, ao contrário, não pretendiam, de forma alguma, retornar ao país de origem. Os argumentos variavam:

Bom, nesse momento do Brasil da vontade. Por quê? Está tendo muita corrupção, tá demais, realmente. Bom, um pouco, eu penso, seria bom voltar pro Japão, se voltar não dá mais, já sou naturalizado, mas como sou *nihonjin* [japonês] às vezes penso em voltar sim. Se não morar no Japão não sabe como que é, por quê? Terremoto, tufão, cheio de coisa, coisa ruim tudo no Japão,

39. Clube que funciona como prolongamento da associação nipo-brasileira, localizado na Rua dos Missionários, 815 – Vila Lili, Dourados-MS.

e por que que quer volta então? Às vezes, depois que você mora lá, todo mundo respeita o do vizinho, realmente respeita o do outro, então a gente também respeita a pessoa, às vezes demais também pesa, mas realmente é diferente, a cidade é bonita, bem diferente, realmente a educação é diferente... Bom, claramente não quero voltar pro Japão, mas tenho esse sentimento. Bom, pra passear já fui várias vezes, e pra isso precisa um pouco de dinheiro também. Bom, hoje em dia voltar pro Japão não tenho muita vontade. (IWASHIRO, 2015).

Pra passear eu gostaria. [...] Claro que eu quero conhecer o Japão, ir de novo, passear, mas eu também quero conhecer outros países. Eu to com reumatismo então não tem como ficar muito tempo no avião, então minha saúde não aguenta muito. E também monetariamente é um pouco difícil [risos]. [...] Morar não. Ah porque os filhos estão estabelecidos aqui, os netos também estão aqui no Brasil, apesar de ter parentes lá, enfim, porque o Brasil é bom. E porque o clima do Japão, lá tem vários desastres, tempestades, terremotos, tsunamis, chuvas, vários tipos. No Brasil, não tem essas coisas. Tsunami não vem pra cá, não tem terremotos, então o clima aqui é muito bom [risos]. (TANIGUCHI, 2015).

Queria, mas... fazer o que? Não tem dinheiro pra voltar e o que eu vou fazer no Japão? [risos] [...] Morar eu não gosto não. Não tem dinheiro! Se tem dinheiro é bom. Não não... aqui é mais folgado [risos]. (ONO, 2015).

Não tem coragem mais... [...] Ah, muita idade né? [...] Pra passear pode ser, pode ser que se fosse alguém mandar dinheiro e mandar passagem [risos], aí tem vontade. Mas regra lá do Japão, é severo... Exigente, uma forma de unir [padronizar]. Por exemplo, jogar lixo, quem não deixou separado, eles trazem de volta... daí tem que separar e jogar de novo. É bem organizado. (NAKANO, 2015).

Voltar não. Mas gostaria de mais uma vez ir lá pra passear [risos], tenho vontade de ir. Como eu trabalho com dança,

alguma coisa de dança eu tenho vontade de comprar... [...] Ah [morar] não! Tem que jogar o lixo assim, joga isso, aquilo... lixo reciclável, lixo não reciclável, você não tinha que fazer isso? Eu não gosto daquilo! Daí se você fizer errado, eles trazem de volta pra casa com o nome escrito ainda. (TERUI, 2015).

O sentimento ambíguo entre a pertença ao país de origem e a nova construção de vida no Brasil consolida justificativas de não retornar ao Japão para morar, demonstrando haver muitas dificuldades com relação a: intempéries climáticas e os desastres naturais; não ter dinheiro nem idade suficiente para comprar a passagem e estruturar, outra vez, uma nova vida; ter conquistado uma família bem sucedida e seus descendentes estarem estabelecidos na cidade; existir exacerbada rigorosidade das regras japonesas e; falta de coragem de partir. Tudo isso influencia na escolha de permanecer no Brasil. Apesar de lembrarem com saudosismo o respeito e a consideração pelo outro na educação japonesa, a opção de ir ao país a passeio se torna uma alternativa mais agradável.

Percebe-se, então, que o Japão vivido na década de 1940 já não é mais o mesmo de agora e que as experiências no Brasil possibilitaram a construção de outros pontos de vista sobre os mesmos valores. O *habitus* constituído entre os princípios ocidentais de igualdade e liberdade foi (re)significado, em termos japoneses, no Brasil, reforçando a lealdade e a dedicação do ser membro de um grupo (no trabalho, na escola, na vizinhança) e aceitando as características pessoais dentro dos limites das relações. Ao mesmo tempo que resgatam as reminiscências da infância vivida no Japão no pós-guerra, trazendo, em suas malas, a educação de seus antepassados, transferindo aos descendentes os costumes japoneses e assimilando os hábitos da cultura brasileira, estão sempre transitando nesses dois lugares, sendo nem japonês nem brasileiro, ou sendo os dois ao mesmo tempo, japonês no Brasil e brasileiro no Japão.

Referências

CARLI, Maria Aparecida Ferreira. **A Colônia Agrícola Municipal de Dourados:** colonização e povoamento (1946-1956). 2008. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2008.

CENTENÁRIO da imigração japonesa na Grande Dourados, 2008, Dourados. **Revista Comemorativa.** Dourados: Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, 2008.

ELIAS, Norbert. **A condição humana.** Tradução de Manuel Loureiro. Lisboa: Difel, 1991.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos.** Organizado por Michael Schöter. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert. **A solidão dos moribundos:** seguido de envelhecer e morrer. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

GEBARA, Ademir. **Conversas sobre Norbert Elias:** depoimentos para uma história do pensamento sociológico. Piracicaba: Biscalchin, 2005.

GLAVE, Luis Miguel; LAURO, Claudia Rosas. Imigração estrangeira para o Peru (1850-1930). In: FAUSTO, Boris. (org.). **Fazer América.** São Paulo: Ed. USP, 2000.

INAGAKI, Edna Mitsue. **Douradossu:** caminhos e cotidiano dos nikkeis em Dourados décadas de 1940, 1950 e 1960. 2002. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS. 2002.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de imigrantes japoneses.** 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2016.

MATSUMOTO, André Suehiro. **Interfaces da variante linguística dos nipo-brasileiros na região de Dourados/MS:** o português falado e o contexto diglótico dos *nikkeis*. 2010. Trabalho de conclusão de curso – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Dourados, MS, 2010.

OLIVEIRA, Benícia Couto de. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)**. 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, SP, 1999.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). *In*: FAUSTO, Boris. (org.) **Fazer América**. 2. ed. São Paulo: Ed. da USP, 2000.

SAKURAI, Célia. **Os japoneses**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

SARAT, Magda. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação**. 2004. 306 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, SP, 2004.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. *In*: COSTA, Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo. (org.). **Fontes e métodos em História da Educação**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2010.

WHITE, Merry. **Desafio educacional japonês: compromisso com a infância**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Entrevistas

IWASHIRO, Osamu. [Entrevista cedida a] Vivian Iwamoto. Dourados, MS, 2015. CD-ROM.

NAKANO, Yuji. [Entrevista cedida a] Vivian Iwamoto. Dourados, MS, 2015. CD-ROM.

ONO, Isamu. [Entrevista cedida a] Vivian Iwamoto. Dourados, MS, 2015. CD-ROM.

TANIGUCHI, Shiro. [Entrevista cedida a] Vivian Iwamoto. Dourados, MS, 2015. CD-ROM.

TERUI, Yoko. [Entrevista cedida a] Vivian Iwamoto. Dourados, MS, 2015. CD-ROM.

“NIHONGO GAKKOU”: “ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS-MS”

*Joice Camila dos Santos Kochi
Magda Sarat
Míria Izabel Campos*

Introdução

Nihongogakkou significa “escola de língua japonesa”, mas pode ser também *nihongakkou*, que significa “escola japonesa”. Escolher a nomenclatura *nihongogakkou* para compor o título deste capítulo expressa a nossa observação a partir de pesquisa realizada⁴⁰, quando ficou explícito ser objetivo das escolas, e especificamente da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, a difusão da língua materna às novas gerações como um dos elementos de preservação da cultura e das origens dos antepassados.

A região de Dourados, desde 1927⁴¹, já era conhecida por possuir bons ares e terra fértil. Conforme investigação de Inagaki (2008), tivemos, a partir da segunda metade da década de 1940, a região escolhida como destino para um número significativo de imigrantes/ migrantes japoneses⁴². Nesse movimento migratório, estavam mulheres, mães, filhas, solteiras ou casadas, parte integrante do núcleo familiar. Muitas delas continuaram, no Brasil, os mesmos serviços que faziam na terra natal. Como bem pontua Bassanezi (2012, p. 175), “[...] cuida

40. Pesquisa da qual originou a Dissertação de Mestrado intitulada “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres” (KOCHI, 2017). A pesquisa foi realizada pela primeira autora, sob a orientação da segunda e coorientação da terceira.

41. Ainda antigo estado de Mato Grosso uno. Em 1977, acontece a divisão do estado, formando os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul.

42. “Imigrante” é o japonês que veio para região de Dourados-MS diretamente do Japão, e ‘migrante’ é o japonês que, primeiramente, se deslocou do Japão para outras regiões do Brasil e, posteriormente, migrou e se fixou na região de Dourados (INAGAKI, 2008).

e educa seus filhos. Na casa, faz todo o necessário a fim de economizar e ajudar o grupo familiar: cozinha, lava e passa, costura, cuida da criação, da horta, da lenha [...]”. Ou seja, as mulheres estavam sempre presentes nas atividades do grupo familiar, mais ainda no país de adoção, no caso específico, o Brasil.

Uma das grandes preocupações, na terra estrangeira, dessas mães, mulheres imigrantes japonesas, em compartilhamento com os homens, foi cuidar da educação dos seus sucessores. Sempre foi tradição, em várias etnias de imigrantes, abrir escolas étnicas para seus filhos, e na região do município de Dourados não foi diferente. Assim, a partir de 1989 até os dias atuais, a Escola Modelo vem formando pessoas em Dourados e região, meninos e meninas/homens e mulheres que se dedicam a receber formação étnica japonesa, diferenciada e complementar.

À vista disso, objetivamos contar alguns meandros da trajetória desses imigrantes, entendendo a importância de registros como este para a história da educação da região de Dourados-MS e para a história da cidade, pois esse grupo étnico vem contribuindo para a formação do município (SARAT; CAMPOS; KOCHI, 2016). Especialmente, compreendemos esses registros como significativos para a história das mulheres japonesas, que, com ousadia e determinação, deixaram/deixam suas marcas para além dos silêncios da tradição oriental.

Escola de Língua Japonesa de Dourados: o movimento em seus primórdios

Sim, havia (imigrantes japoneses... Mas muitos... Como... Entre esses, os que diziam que não precisavam da língua japonesa. Eu perguntava e chamava para abrir (escola), porém me respondiam: ‘ah não, japonês não...’. [...] Não tinham necessidade disso, para morar no Brasil! Muitas pessoas diziam isso. (SATOKO, 2016).

A epígrafe acima, com o depoimento da senhora Satoko, nos aponta os caminhos que foram percorridos pelos imigrantes japoneses, ao relatar as histórias das escolas étnicas/escola de japoneses em suas origens. Com-

provando o que o levantamento bibliográfico sobre escolas étnicas na história da educação do Brasil apresenta, trazemos a frase redigida pelo presidente da Comissão do Centenário da Imigração Japonesa do Brasil, Sedi Hirano, no prefácio da obra *Educação e Cultura: Brasil e Japão*: “Há uma frase lapidar que diz: Quando se juntam três europeus, eles constroem uma igreja. Quando se juntam três japoneses eles constroem uma escola” (KISHIMOTO; DEMARTINI, 2012, p. 11).

Não negamos tal concepção e valorização veiculadas às japonesas e aos japoneses no que se refere à educação dos seus sucessores. Porém, ao investigarmos as histórias das escolas de japoneses de Dourados e região, considerando o período estudado e a especificidade regional, podemos dizer que estivemos distantes do que a literatura aponta, e, contrariando a citada afirmação de Kishimoto e Demartini (2012), em relação aos grupos vindos para Dourados, observou-se que, quando se juntaram três japoneses, *não foi construída* uma escola.

A pesquisa nos apontou essa realidade, pois o processo de constituição desse espaço educativo se originou dos anseios e necessidades das mulheres. Embora elas tenham tentado tornar esse espaço público, construir uma escola, não tiveram sucesso, conforme podemos conferir a partir da fala da senhora Satoko, indicando que ninguém queria e não deram ouvidos às suas ideias. Para Perrot (2005, p. 318), “[...] o que é recusado às mulheres é a palavra pública”, e foi justamente isso o que ocorreu por um longo período na região de Dourados.

Desse modo, percebemos as relações de poder que estão intrinsecamente relacionadas às relações de gênero evidenciadas nos relatos da professora e das mães que queriam seus filhos na *Nihongogakkou* para que aprendessem a língua nativa. A iniciativa, no início, não foi valorizada pela direção do Clube Social Nipônico de Dourados nem pela Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense – ambas consideravam desnecessário destinar fomento para o ensino e para a construção da escola.

Comecei mais ou menos, em 74? (Particpei no Departamento de Difusão de Língua Japonesa na Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense) [...] Em 71 se concretizou em escola (em Nagomi), e então... Não havia língua japonesa (es-

cola) em Dourados. [...] Desde 71 eu dizia isso (vamos abrir escola em Dourados). [...] como eu pegava livros emprestados com o presidente da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, e conversava com ele diversos assuntos... Eu dizia para ele (sobre abrir escola em Dourados), mas ele também negava dizendo que Dourados não dava, de qualquer maneira... (SATOKO, 2016).

É importante destacar que o clube social e a associação cultural se tratavam de duas associações com fins diferentes, embora estivessem ligadas em alguns objetivos. Conforme aponta Iwamoto (2016), inicialmente, em Dourados, havia o Clube Social Nipônico de Dourados, hoje nomeado de Associação Cultural e Esportiva Nipo-brasileira de Dourados. No entanto, havia, na região, outros clubes como *Kyoei*, em Barrerão, Laranja Lima, Fátima do Sul, Glória de Dourados etc.

A senhora Satoko atuou e participou em uma dessas associações, a *Nagomi*, principalmente como professora. Iwamoto (2016) nos informa que ocorreu a unificação desses clubes regionais; na época, eram 13 associações menores espalhadas pela região, com intuito de melhorar a sociabilidade das famílias japonesas, os quais, em 1964, se unificaram e constituíram a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense.

Por essa participação, a senhora Satoko tinha um contato amplo com pessoas de ambas as associações⁴³, e era conhecida pela iniciativa na educação dos descendentes japoneses na sua região. No início dos anos 1970, ela conheceu um rapaz que veio do Japão para aprender português na cidade de Dourados, em um intercâmbio. Ele aprendia português e ensinava japonês convivendo com pessoas da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense. Nessa atividade, o rapaz japonês sempre a procurava para conversar, e no conteúdo das conversas, estava a percepção sobre as crianças descendentes de japoneses, que, segundo ele, não tinham comportamento adequado e o modo esperado pela sua cultura de origem.

43. Nesse caso, seu clube *Nagomi* e a Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense.

Ele dizia, “eu acredito na importância da educação/ensino da língua japonesa [...] Desabafou. E isso ele dizia que acontecia por não haver escola de língua japonesa. Os pais não falam nada e deixam à vontade. Como que essas crianças serão no futuro? E ficava desabafando para mim. [...] Falei para ele, que podíamos começar (ensinar/educar), juntando (as crianças). Onde ele morava, o dono era uma boa pessoa; então, se fizesse na área externa um espaço, sentando as crianças no banquinho, podíamos começar. (SATOKO, 2016).

No relato, a senhora Satoko conta que buscou encorajá-lo, e que, tentando conseguir aliados para a sua causa, o estimulou a conseguir mais alunos e a divulgar a experiência com o ensino da língua. Ela tinha experiência, mas era preciso ampliar, tornar o ensino uma demanda com visibilidade pela comunidade. Continuando com suas memórias, ela revela:

Eu também, na verdade, comecei nos banquinhos de casa. É dessa maneira mesmo. Falar em escola, escola, precisa de sala, construir escola, tudo precisa de dinheiro e não tem! E acaba assim. Passado um ano, as crianças crescem muito rápido. Não pode esperar, o quanto menor iniciar, estar em contato com a cultura, o futuro dela muda bastante. Então, ele disse, “vou tentar”. E como ele trabalhava com entrega, tinha muitos... muitos clientes conhecidos. E foi espalhando a conversa. (SATOKO, 2016).

Essa fala aponta que os diversos aspectos da valorização da cultura e a necessidade de uma educação diferenciada estavam sempre presentes na conversa que os dois mantinham. Depois de alguns meses, partindo dessa iniciativa conjunta e da mobilização do jovem japonês estimulado pela sagacidade da professora, o movimento foi crescendo gradativamente. Como a senhora Satoko (2016) diz, “[...] foi espalhando a conversa”; dessa forma, criou-se, gradativamente, a demanda pela escola.

Assim, a escola em Dourados começou na varanda de uma casa; depois de um tempo, o espaço foi ficando pequeno, o que demandou

uma conversa com o presidente da Associação Cultural e Esportiva Nipo-brasileira de Dourados, o que levou o presidente a emprestar um espaço da sede da Associação, nas horas em que não havia eventos. O número de crianças só aumentou. Após dois anos, com ajuda da Associação, foi cedido um terreno para que, finalmente e formalmente, fosse construída uma escola de língua japonesa na cidade.

Nessa história originária, alguns aspectos podem ser questionados, como, por exemplo, até que ponto a participação desse jovem – homem – japonês foi decisiva na negociação do espaço para abrir formalmente a escola, e para mudar o posicionamento dos membros e da direção da Associação em acolher o pedido da abertura de um espaço educativo – a Escola de Língua Japonesa de Dourados. Conforme o relato da senhora Satoko, se considerarmos a sua experiência e formação, ela tinha muito mais condições e credenciamento para fazer o pedido do que esse homem, sendo estrangeiro, vindo do Japão, ou seja, fora da comunidade.

A senhora Satoko era membro da comunidade, mas cedeu o lugar para que outro, estrangeiro, mas do sexo masculino, liderasse um movimento iniciado por ela e outras mulheres da região muitos anos antes. No entanto, utilizando-se de sagacidade e perspicácia, por compreender o lugar das mulheres em sua cultura, ela o orientou a fazer ações que vieram a ser bem-sucedidas. Podemos inferir que os entraves sofridos por ela podem ser decorrentes do fato de ser mulher, e a história está repleta de experiências de negação, nas quais as mulheres foram invisibilizadas, silenciadas, nesse caso específico, presenciamos a “[...] recusa da fala feminina” (PERROT, 2005, p. 40).

Na história da escola, percebemos as estratégias utilizadas pelas mulheres para alcançar seu objetivo. A senhora Satoko só precisou orientar o jovem/homem japonês para que ele levasse adiante seu projeto; assim, as mulheres conseguiram seu intento, embora, nas “placas da história oficial”, constem os nomes deles, homens, como benfeitores das ações. Sobre esse lugar das mulheres que, historicamente, se constrói nos espaços privados e domésticos de lutas cotidianas. Elias (1998, p. 211) contribui numa discussão acerca da relação entre os sexos, a partir da sua análise do antigo Estado Romano:

No se puede entender la extrema inferioridad de poder de las mujeres indicada por costumbres masculinas tales como la compra - combienes o dinero - de una esposa a sus parientes varones si no se tiene en cuenta que ésta era característica de una fase del desarrollo de las sociedades humanas donde la guerra y otras formas de violencia entre grupos humanos, en comparación con la actualidad, eran mucho más ubicuas; donde la supervivencia de un grupo dependía en gran medida de la fortaleza o la habilidad de sus miembros para pelear, especialmente de los varones. Estas capacidades eran entonces decisivas para el status y el rango de las personas.

Os resquícios que ficaram da desigualdade nas relações de poder entre mulheres e homens são evidentes nos comportamentos, e é possível visualizá-las nas memórias da senhora Satoko.

A partir de 1974/1975, a Escola de Língua Japonesa de Dourados iniciou suas atividades de forma institucionalizada, o que durou em torno de 15 anos. Outras mulheres se juntaram a essa iniciativa, entre elas, a senhora Yasuko. Ela nos conta que, após a perda de seu marido, mudou-se para Dourados com os filhos no início da década de 1980, onde trabalhou como costureira algum tempo e começou a participar da escola assim como a dar aula nessa instituição que foi a precursora da Escola Modelo. “Eu mesma nem concluí (Koko) nada. E nessa época, a escola que havia em Dourados tinha um professor chamado Suzuki, e havia uma professora, senhora Nakayama” (YASUKO, 2016).

O professor Suzuki foi o rapaz japonês que ajudou na abertura da escola e a iniciou, ministrando aulas, em Dourados. Depois de alguns anos, ele retornou ao Japão, e a professora Yasuko foi convidada para participar no ensino. “O presidente do clube estava procurando alguém, pois não havia mais professor. Ele me diz que só tinha eu, por favor, faça (dê aula na escola)” (YASUKO, 2016).

Apesar de ter decidido que não daria mais aula depois que sáísse do seu município de origem localizado na região de Dourados, como o convite feito por um antigo amigo que a tinha ajudado em diversas ocasiões no passado, fez com que a senhora Yasuko aceitasse o convite: “[...]”

então não pude dizer não” (YASUKO, 2016). Não poder dizer não e aceitar um convite como parte de um favor do passado é uma conduta que faz parte das características predominantes na cultura japonesa, chamada de *on*, que significa gratidão, favor.

Após 15 anos de atividade, atuando somente no ensino da língua, a escola de língua japonesa se funde às escolas japonesas da região da grande Dourados, e, juntas, se tornam a Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, que funciona até os dias atuais.



Figura 13 - Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados (2016)⁴⁴.

Fonte: Kochi (2015).

Nesse momento, a Escola Modelo pode ser caracterizada como uma escola dos imigrantes japoneses, sendo escolas primárias completas e mantidas por particulares, “[...] fundadas por indivíduos com recursos para atender à demanda por educação da comunidade japonesa [...]” (DEMARTINI, 2012, p. 35).

44. Precisamos explicar que apresentaremos fotos apenas em perspectiva ilustrativa do capítulo, pois o espaço não nos permite analisá-las profundamente como documentos.

Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados: unificação das *Nihongogakkou's*⁴⁵

Iniciamos essa parte do capítulo trazendo mais uma foto. Esta registra importante flagrante da solenidade de abertura da Escola Modelo. Na imagem, que ilustra um momento público, vemos a participação de uma única mulher japonesa, em meio aos homens, certamente, as lideranças locais.



Figura 14 - Inauguração da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados (1989).

Fonte: Acervo da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados.

Podemos observar que a imagem traduz a fala da nossa entrevistada quando desabafa sobre sua decisão de se posicionar à frente do movimento do ensino da língua japonesa, num momento em que somente ela e um grupo de mulheres viam a importância de

45. A unificação das *Nihongogakkou's* na região teve a parceria das instituições: Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA) e Centro Brasileiro de Língua Japonesa.

ensinar a língua e a cultura às gerações posteriores. As dificuldades enfrentadas por essas mulheres diante dos homens são apontadas como aspecto da cultura: “[...] qualquer que seja a idade, a posição de cada um na hierarquia depende do fato de ser homem ou mulher. A mulher japonesa caminha atrás do marido e tem uma posição inferior” (BENEDICT, 1972, p. 51).

Mesmo não nos propondo às análises das fotos, não podemos deixar de apontar algumas questões importantes. Para tanto, citamos Mauad (1996, p. 8), que considera

[...] a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado - condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho.

Nessa perspectiva, se “[...] a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo” (MAUAD, 1996, p. 8). A Figura 14 é uma foto da inauguração de um projeto gestado no interior das casas e da privacidade feminina, percebida por mães, avós, tias e mulheres na educação das suas crianças, mas à medida que se torna um projeto público, ele é assumido pelos homens da comunidade, que têm a palavra credenciada da liderança e da cultura.

Embora a construção e a difusão de um projeto menor tenham se tornado realidade, ele cresceu e foi unificado em outras instituições, além de ampliar a perspectiva inicial das origens. Segundo a professora Satoko, a “[...] Escola Modelo não foi a nossa intenção. [...] Isso foi repercussão da JICA, Centro de difusão da língua japonesa”.

A JICA, *Japan International Cooperation Agency*, em português, Agência de Cooperação Internacional do Japão, mais conhecida e pronunciada como “Jaica”, e o Centro Brasileiro de Língua Japonesa são as duas instituições que constituíram e apoiaram a criação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, e a senhora Satoko sempre creditou a essas duas instituições governamentais, civis e de educação formal, o empenho em constituir a referida escola.

A JICA é um órgão do governo japonês, uma agência responsável pela execução da Assistência Oficial para o Desenvolvimento (cuja sigla, em inglês, é ODA), que apoia o esforço do desenvolvimento socioeconômico dos países em desenvolvimento, e cujo objetivo principal é contribuir para a paz e o desenvolvimento da sociedade internacional. Hoje, essa agência possui uma rede de representações em 100 países aproximadamente, prestando assistência a mais de 150 países pelo mundo todo (JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY, 2011).

Na parceria com a comunidade *Nikkei*, existem três programas:

1) Programa de envio de voluntários (jovens e seniores) à Comunidade *Nikkei*; 2) Programa de treinamento de *nikkeis* no Japão; 3) Programa de subsídio para as entidades *nikkeis*. Cada programa tem objetivos específicos, com apoio em todas as esferas: formação de professores, subsídio para infraestrutura e materiais, não só da escola, mas na assistência geral das entidades *nikkeis* do Brasil.

O Brasil, na segunda metade da década de 1950, iniciou o grande estímulo de industrialização em decorrência da política de Juscelino Kubitschek, sob o *slogan* “50 anos em 5”. Porém havia grande carência de técnicas e financiamento para desenvolver esse objetivo. Assim, os governantes buscaram parcerias e fomento no exterior. Nesse contexto, a cooperação japonesa no Brasil teve início em 1959 (JAPAN INTERNATIONAL COOPERATION AGENCY, 2009).

O Centro Brasileiro de Língua Japonesa é uma entidade civil sem fins lucrativos, políticos ou econômicos. Foi fundado em maio de 1985 e oficializado em fevereiro de 1988, pelas três entidades que já existiam: a) Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa e Assistência Social; b) Aliança Cultural Brasil e Japão e; c) Federação das Escolas de Língua Japonesa no Brasil. Segundo Morales (2008), essa fusão aconteceu objetivando facilitar e canalizar o recebimento da verba de diversos órgãos de fomentos japoneses para o ensino da língua japonesa no Brasil. Apesar de cada instituição ter filosofias distintas, tiveram que superar as adversidades, tornando-se uma única instituição, chamada Centro de Difusão da Língua Japonesa, rebatizada, em 2003, como Centro Brasileiro de Língua Japonesa (CBLJ).

O ensino de língua japonesa no Brasil é fomentado, principalmente, pela JICA e pela Fundação Japão. Dentre suas atividades, financiam eventos e seminários que promovem estudo da língua japonesa. O programa desenvolvido pela JICA disponibiliza bolsas de estudos, a maioria delas em 100% do custeio, tanto para professores como para alunos, de ambos os países, que se interessem em concretizar intercâmbios entre Brasil e Japão, além da doação de materiais didáticos e outros para inovação tecnológica nas escolas, como aponta Morales (2008, p. 108): “[...] financiamento das diversas escolas-modelos espalhadas no Brasil todo”.

Atualmente, no sítio digital do CBLJ, encontramos nove escolas modelo, no total de 287 escolas de língua japonesa no Brasil e sete no estado de Mato Grosso do Sul, as quais estão elencadas no Quadro 3.

N	Nome da Escola Modelo	Local
1	Escola Modelo de Língua Japonesa Mogi das Cruzes	Mogi das Cruzes-SP
2	Escola Modelo de Língua Japonesa de Marília	Marília-SP
3	Escola Modelo de Língua Japonesa de Colônia Pinhal	São Miguel Arcanjo-SP
4	Escola Modelo de Londrina (Aliança Cult. Brasil-Japão do Paraná)	Londrina-PR
5	Associação da Cultura Japonesa de Porto Alegre (Escola Modelo)	Porto Alegre-RS
6	Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados	Dourados-MS
7	Escola Modelo de Língua Japonesa Goiás (Assoc. Nipo-Br. Goiás)	Goiânia-GO
8	Escola Modelo Assoc. Nipo-Br da Amazônia Ocidental	Manaus-AM
9	Escola Modelo de Língua Japonesa de MG	Belo Horizonte-MG

Quadro 3 - Escolas Modelos associadas no CBLJ.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados obtidos no site do CBLJ.

A Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados deve ser incluída como parte dessa política assistencial, cultural e social em que a JICA vem trabalhando, no Brasil, na difusão da língua e da cultura.

No contexto nacional do ensino da língua japonesa, o grupo de professores da região douradense participava de formação e treinamentos organizados pelo CBLJ, e, assim, foram sendo conhecidos por suas atividades no estado de Mato Grosso do Sul. Nos anos de 1987/1988, foram convidados a participar da elaboração de um projeto para concorrer ao financiamento da JICA para a criação da Escola Modelo na região. Como enfatizado pela senhora Satoko (2016):

Mas não foi pela nossa parte, a ideia inicial de fazer isso. Desde a JICA, e ideia do Centro, ainda não havia certeza, porém “se vier o apoio do lado do Japão, no próximo ano letivo para construir a Escola em Dourados, vocês aceitariam? Poderiam?” Então respondi que sim, era fim do ano, mas eu disse sim. E tivemos essa conversa. Então o presidente da época era muito... Então diz, vamos ter que nos apurar. Podemos dar o terreno, e se o projeto for bom, pode vir para cá. E se não elaborar um projeto bom, talvez não vem, não está definido, o que precisa fazer é fazer o pedido. E esse presidente foi muito esperançoso e tinha perspectiva muito boa. Então...

As professoras entrevistadas apontam que era uma chance única para conseguir recursos para fundação da escola, logo, iniciaram a discussão dentro do grupo da escola juntamente com o Clube Social Nipônico de Dourados. Foi preciso elaborar o projeto para obter o financiamento, contando com o apoio da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense. Afirmo a senhora Satoko (2016): “Depois, veio o peso da responsabilidade. Para professora Yasuko, e para mim”.

No entanto, discutia-se a ideia de unificação das pequenas escolas da região – que se juntariam em uma escola maior com o apoio das associações e com fomento internacional –, e que esta deveria ser explicitada no projeto para se ter sucesso em ganhar a verba. Assim, uma das principais justificativas do projeto a ser elaborado pelos membros do Departamento de Difusão da Língua Japonesa da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1987) foi a falta de

professores e as dificuldades enfrentadas pelas escolas, haja vista que, em 1987, incluindo a região de Campo Grande, havia 19 escolas de língua japonesa que passavam por grandes problemas financeiros, impossibilitando sua manutenção.

Com um terreno doado pela Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense e com a aprovação do projeto e o recebimento da ajuda financeira da JICA, passou-se à construção da estrutura física da Escola Modelo, cuja fundação foi marcada para o dia 08 de outubro de 1989, e o início das atividades escolares, para o dia 01 de fevereiro de 1990. Os alunos das *NihonGakkou's* da região, como *Kyoei*, Laranja Lima, entre outras, começaram a estudar na Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados. Somando todos os alunos, no primeiro ano, a escola atendeu, aproximadamente, 220 crianças, jovens e adultos para a educação de língua japonesa. Sobre o primeiro ano, a professora nos conta, enfatizando o início do funcionamento da escola, que:

No outro ano, diminuiu. Tivemos uns 120 alunos, umas 130 pessoas. [Por quê?] Muitas pessoas se matricularam para ir para o Japão. [Havia muitas pessoas nessa época, para *dekassegui* (trabalhar no Japão)?] Eu também ensinava a noite, e cada sala havia 35 alunos, cheia. Todos de adultos. E outra de crianças, no período da noite. (SATOKO, 2016).

Seu relato nos permite analisar quão estratégico foi esse momento para o grupo, sobretudo para entidades maiores como JICA e CBLJ, que institucionalizaram o ensino da língua japonesa naquele período. Em meados dos anos 1980, foi o momento em que houve uma grande saída dos descendentes japoneses do Brasil para o Japão, o movimento chamado “Fenômeno *Dekassegui*”⁴⁶ (SASAKI, 1998, p. 9).

Os *dekasseguis*, descendentes de imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil, os chamados *nikkeis* (descendentes japoneses), fizeram

46. *Dekassegui* significa trabalhar fora. No Japão, como explicita Sasaki (1998, p. 9), “[...] referia-se aos trabalhadores que saíam temporariamente de suas regiões de origem e iam em direção a outras mais desenvolvidas, sobretudo aqueles provenientes do norte e nordeste do Japão [...]”.

o movimento oposto aos seus ancestrais: atravessaram os mares na mesma rota, para trabalhar temporariamente no Japão no início dos anos de 1980 (SASAKI, 1998). O pico alcançado foi no início da década de 1990, relacionado com a construção da Escola Modelo, que fazia esse trabalho de ensinar a língua para os que iam se aventurar na terra dos ancestrais. Tal movimento fez com que a escola impulsionasse o ensino da língua aos pretendentes *decaséguis* e fizesse grandes esforços para suprir essa demanda, conforme explicitado na Tabela 1, a seguir.

Classe Ano	Curso de 3 meses	Matutino	Vespertino	Noturno	Curso notur- no intensivo/ relâmpago de 2 meses
1989	46 alunos				
1990		2	54	45	
1991		5	68		
1992			40		
1993		7	32		
1994		2	22	9	
1995		11	32	4	
1996		7	12		20
1997	12	3	30		23

Tabela 1 - Distribuição de alunos adultos (turmas de conversação) pelo período ofertado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da lista de alunos matriculados.

Ao longo da década de 1990, a Escola Modelo teve maior demanda nas turmas de curso noturno, mais especificamente de curto período, para o acesso à língua no curso intensivo básico da escola, voltado para os pretendentes *dekaséguis*.

A unificação da Escola Modelo com as escolas regionais formou um espaço no qual os gestores e professores propuseram mudanças do “[...] sistema de aulas, da classe mista para classes com alunos de um mesmo nível, mais eficiente, buscando racionalizar a administração

escolar” (CENTENÁRIO..., 2008, p. 44). Porém, tal estratégia não foi suficiente para suprir a demanda de todos os alunos interessados na região, e, após um ano, ela teve que reabrir algumas escolas regionais como “unidades filiais da Escola Modelo” (CENTENÁRIO..., 2008, p. 44), que tinham como objetivo atender as crianças menores que viviam distantes e não podiam se deslocar de suas comunidades e municípios da região para frequentar as aulas.

Depois de quase 10 anos após inauguração da escola, o grupo reorganizou o currículo escolar, no sentido do ensino da língua japonesa como Língua de Herança (LH)⁴⁷. Como aponta Morales (2008), a população escolar, crianças descendentes *nisseis* e *sanseis*⁴⁸ não tinham um ambiente linguístico que incentivava à aquisição de japonês como LH. Assim, essa mudança no currículo pode ser entendida como tentativa de prover o ensino da língua não mais como LH, mas, sim, como uma Língua Estrangeira (LE)⁴⁹.

Sendo assim, em 1998, a direção adota o sistema de promoção, segundo os livros didáticos publicados pelo Centro de Difusão da Língua Japonesa (predecessor do atual CBLJ), somando o total de 12 estágios. O objetivo final era a aprovação no Exame Mundial de Proficiência em Língua Japonesa (CENTENÁRIO..., 2008).

Para finalizarmos, vale citar Setoguti (2008, p. 1172), para quem “[...] este esforço incomensurável das famílias para fazer dos filhos pessoas educadas - seja para ganhar respeitabilidade, seja para ascender socialmente - é a base do sucesso escolar dos nipo-brasileiros”. Tal perspectiva é percebida na lembrança de infância da senhora Satoko, vivida no Japão, quando, conforme ela conta, recebeu grande incentivo para

47. Língua de Herança (LH), segundo Morales (2008, p. 26), “[...] é frequentemente aplicado à L1 (Primeira Língua) da criança que sofreu deslocamento geográfico e perde o ambiente linguístico da L1 ou o caso de filhos de imigrantes de segunda ou terceira geração que aprende a língua dos pais e/ou avós no domínio familiar que não é a língua majoritária dos pais”.

48. Segunda e terceira gerações.

49. Língua Estrangeira, segundo Morales (2008, p. 26), “[...] é a língua que se aprende em sala de aula e não é a língua de comunicação de membros de uma comunidade étnica, apenas pode ter acesso a ela por meio de recursos midiáticos”.

a leitura, vindo da sua mãe, destacando, também, a importância da educação para sua vida e de seu filho. “Então não pensava desde o começo fazer isso (ensinar/ser professora). Eu não queria que o meu filho esquecesse a língua japonesa, e já que ele estava interessado...” (SATOKO, 2016).

Referências

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DO JAPÃO. **50 anos de cooperação Brasil:** Japão. São Paulo/Brasília: Agência de Cooperação Internacional do Japão, 2009.

AGÊNCIA DE COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DO JAPÃO. **JICA no Brasil:** atuando como parceiro global. São Paulo/Brasília: Agência de Cooperação Internacional do Japão, 2011.

BASSANEZI, Maria Sílvia. Mulheres que vem, mulheres que vão. *In:* PINSKY, Carla Bassanez; PEDRO, Joana Maria. (org.). **Nova história das mulheres no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2012.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada:** padrões da cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1972.

CENTENÁRIO da imigração japonesa na Grande Dourados, 2008, Dourados. **Revista Comemorativa.** Dourados: Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense, 2008.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Japoneses em São Paulo: desafios da educação na nova terra. *In:* KISHIMOTO, Tizuko Mochida; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (org.). **Educação e cultura:** Brasil e Japão. São Paulo: Ed. USP, 2012.

ELIAS, Norbert. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del antiguo Estado Romano. *In:* ELIAS, Norbert. **La civilización de los padres y otros ensayos.** Bogotá: Norma, 1998.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. **Projeto Pedagógico e de construção de “Escolas Modelos” para concorrer à verba de apoio de instituição de fomento da língua japonesa – JICA.** Dourados, MS: Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, 1987.

INAGAKI, Édna Mitsue. **Imigração japonesa para o Brasil**: os japoneses em Dourados, (século XIX e XX). Dourados, MS: Ed. Da UEMS, 2008.

IWAMOTO, Vivian. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, MS, 2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. (org.). **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Ed. USP, 2012.

KOCHI, Joice Camila Dos Santos. **“Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados/MS”**: movimentos, histórias e memórias de mulheres. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, MS, 2017.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, 1996, p. 73-98.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil**: o japonês como língua estrangeira. 2008. 326 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2008.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

SARAT, Magda; CAMPOS, Míria Izabel; KOCHI, Joice Camila dos Santos. Civilidade na educação das crianças: memórias de infância de imigrantes japoneses – Dourados/MS. *In*: MONTIEL, Larissa Whayhs Trein; VAZ, Telma Romilda Duarte; ALVES, Tiago Moessa. (org.). **O trabalho de grupos de estudo e pesquisa na construção do pensamento científico**. Curitiba: CRV, 2016.

SASAKI, Elisa Massae. **O jogo da diferença**: a experiência identitária no Movimento Dekassegui. 1998. 219 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

CAPÍTULO VI

A IMIGRAÇÃO JAPONESA E A HISTÓRIA DA ESCOLA MUNICIPAL DA FAZENDA MIYA NO DISTRITO DO GUASSÚ-MT (1965-1977)

*Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter
Alessandra Cristina Furtado*

Introdução

Este capítulo é parte de uma pesquisa inserida no campo de estudo da história das instituições escolares, com foco na história do ensino primário rural. A pesquisa que dá origem a este texto visa analisar a história da Escola Municipal Fazenda Miya, instalada por imigrantes japoneses no Distrito do Guassú, município de Dourados, na década de 1960. Para tanto, procura examinar o processo de criação e instalação dessa escola, bem como identificar e caracterizar o perfil de seus alunos e, ainda, analisar como era o ensino oferecido pelo estabelecimento entre os anos de 1965 e 1977. A análise efetuada neste texto incide, portanto, em discutir a relação da imigração japonesa no processo de criação e funcionamento da Escola Municipal Fazenda Miya do Distrito do Guassú, no período de 1965 a 1977.

O recorte temporal delimitado corresponde a períodos importantes tanto da história dessa escola primária rural quanto da política educacional brasileira. O ano de 1965 marca o início do processo de escolarização no Guassú, com a atuação docente de Tiekko Miyazaki Ishy, atendendo crianças e jovens, filhos de imigrantes japoneses e de funcionários moradores na fazenda Miya, como professora leiga – ainda não possuía formação docente –, ministrando aulas em sua própria residência. Já o ano de 1977 sinaliza um período de mudanças na escola, sobretudo com a conclusão do Curso de Habilitação Específica para o Magistério pela professora Tiekko Ishy, em um curso intensivo de

férias, que a qualificou legalmente perante a Lei em vigência, no caso a Lei 5.692/71, para o exercício da docência de primeira a quarta séries do ensino de primeiro grau. A compreensão da existência histórica de uma instituição escolar, para Magalhães (2004), não é somente pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região, e, ao sistematizar o seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. Nessa perspectiva, buscamos compreender o processo histórico de instalação e funcionamento da Escola Municipal Fazenda Miya, na década de 1960, por imigrantes japoneses no Distrito do Guassú.

Para a análise proposta neste texto, foi necessário recorrer a uma bibliografia ligada à história da educação, à história do ensino rural, à história de Mato Grosso e, mais especificamente, à história de Dourados e região, entre outras. Acrescenta-se a isso, também, os dados da pesquisa documental para a qual foram selecionados como fontes os Relatórios e Mensagens de governadores do estado de Mato Grosso, legislação, fotografias, documentos do acervo pessoal de Tiekko Miyazaki Ishy, entre outros. Foi necessário, ainda, recorrer às entrevistas orais. Essas entrevistas⁵⁰ estão sendo realizadas por meio de um roteiro de questões semiestruturadas, mediante a técnica do gravador, que, de acordo com Queiroz (1991, p. 56), “[...] permite acompanhar com fidelidade os monólogos dos informantes, ou o diálogo entre o informante e o pesquisador”, para guardá-los ou interpretá-los posteriormente.

Tendo em vista que, segundo as observações de Magalhães (2004), as condições efetivas em que se deu a constituição histórica dessa escola no sul de Mato Grosso acabam por requerer um olhar mais atento, buscamos organizar esse texto em três partes. A primeira discorre sobre a imigração japonesa para o Brasil, focalizando o caso de Mato Grosso. A segunda parte aborda a imigração da família Ishy para o Brasil e sua vinda para o sul de Mato Grosso. A terceira versa sobre a

50. Os depoentes assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. Por essa razão, utilizamos o nome original dos entrevistados ao longo do texto, devido a sua concessão de uso para essa pesquisa.

instalação e o funcionamento da Escola Municipal Fazenda Miya, no período em estudo, por imigrantes japoneses.

A imigração japonesa para o Brasil: o caso de Mato Grosso

A vinda de imigrantes japoneses para o Brasil tem um enfoque nas ordens econômica e ideológica. De acordo com Sakurai (2014), o Japão estava diante de dificuldades econômicas e do aumento da população em meados do século XIX; isso fez com que o governo japonês adotasse uma política de emigração, com trabalho temporário no exterior. Em 1868, o governo japonês inicia uma série de reformas que visavam à modernização e à inserção do país na economia mundial, e a emigração surgiu como uma alternativa. Além dos aspectos econômicos, a emigração japonesa também esteve relacionada a questões demográficas. Os japoneses se preocupavam com problemas de crescimento populacional e procuravam novos lugares para viver, tendo o Brasil como projeção de oportunidade e de um futuro melhor para si e seus descendentes (TANAKA, 2010).

Ademais, a emigração era uma boa oportunidade de mandar “[...] os camponeses pobres para fora do Japão. O governo japonês passou a financiar, organizar e divulgar a emigração” (TANAKA, 2010, p. 39). O Brasil passa, então, a ser visto como um destino para trabalhadores japoneses e como mercado de investimento.

O Brasil recebeu imigrantes de vários países, pois necessitava de uma vasta mão de obra, para recuperar o seu atraso econômico devido ao fim da escravidão. Nessas circunstâncias, o Brasil “[...] tem interesse pela mão de obra japonesa em 1902, quando o governo italiano restringe a vinda de novos imigrantes” (TANAKA, 2010, p. 38). No entanto, a primeira etapa da imigração japonesa para o Brasil inicia em 1908, configurando um novo cenário socioeconômico do país, visto que esses emigrantes tinham como perspectiva trabalhar em terras brasileiras e retornar afortunados para seu país de origem.

Em terras brasileiras, os imigrantes japoneses tinham o primeiro contato com os agenciadores japoneses bilíngues, que forneciam as

primeiras instruções. Estes planejavam o itinerário, desde o desembarque no porto de Santos, até o transporte de trem para a Hospedaria dos Imigrantes (INAGAKI, 2008). Ao chegar à hospedaria, eram alimentados, cadastrados e encaminhados para as fazendas do estado de São Paulo, nas linhas ferroviárias de Mogiana, Ituana, Paulista e Sorocabana, com o propósito de “[...] trabalharem nas fazendas de cafezais, nestas fazendas acabavam substituindo a mão de obra escravidista” (INAGAKI, 2008, p. 26).

Os imigrantes japoneses estabeleciam relações de trabalho, com o foco em acumular dinheiro rapidamente e regressar à terra natal. Mas os desafios a enfrentar eram muitos, entre eles, as dificuldades de comunicação devido à língua, a alimentação, as doenças que os vitimavam, o clima que tornava as condições de trabalho extenuantes.

Entretanto, os imigrantes japoneses que tinham como projeto a permanência temporária no Brasil não obtinham rendimentos financeiros suficientes trabalhando nas fazendas de café. Então, foram obrigados a buscar melhores salários em outras atividades. Foi assim que surgiram os primeiros mascates japoneses na região de Mogiana, que percorriam as fazendas de café negociando miudezas.

Os “[...] mascates na década de 1920 montaram pequenas lojas em São Paulo, no bairro da Liberdade” (RACHI, 2003, p. 87). Por meio deles, apareceram os primeiros comerciantes japoneses, que tinham os lavradores das fazendas de café como fregueses. Surgem, também, as pensões e as barbearias, prestações de serviços que possibilitavam uma maior estabilidade financeira.

Depois de 1930, a participação no processo de industrialização de pequeno porte torna-se bastante explícito aos japoneses, quando pequenas indústrias de produto da culinária japonesa nascem em São Paulo. Contudo, “[...] no pós-guerra, acelera-se notavelmente o ritmo de diversificação ocupacional entre japoneses e seus descendentes” (SAITO, 1961, p. 166).

No caso de Mato Grosso, a chegada dos primeiros imigrantes japoneses esteve ligada à “[...] construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que ligava Bauru (SP) às margens do rio Paraguai no Porto

Esperança, próximo a Corumbá (MT) no ano de 1909” (INAGAKI, 2008, p. 32). A construção da via férrea Noroeste do Brasil teve como expectativa levar progresso a Mato Grosso, visto que “[...] uma região tão rica em recursos naturais, como o Mato Grosso, permanecia à margem dos prodígios avanços em cursos da época” (QUEIROZ, 2014, p. 321). Assim, muitos trabalhadores, entre eles, imigrantes japoneses, foram atraídos para o trabalho na construção da ferrovia, tendo como perspectiva melhores condições de vida e estabilidade financeira.

As projeções trazidas pela Noroeste ao Mato Grosso foram significativas; “[...] um movimento de vida e progresso prometeu em pouco tempo, transformar radicalmente as condições econômicas e financeiras de Mato Grosso” (QUEIROZ, 2014, p. 325). Corrêa Filho (1969, p. 600-602) enfatiza os avanços positivos da ferrovia no sul de Mato Grosso:

Antes da construção da Noroeste, os sertões desmedidos de Mato Grosso contavam raros moradores, não havia procura dos produtos que porventura colhessem, nem das próprias terras sem valor, e os campos despovoados não traziam nenhum indício de prosperidade [...] Então subitamente como tocado por varinha de fada o sertão começou a vibrar e florescer, articulado com os núcleos civilizados, cujos anseios de progresso acompanhou [...] A crescente corrente povoadora fomentada pela ferrovia imprimiu novas feições.

É oportuno esclarecer que o fluxo imigratório trazido pela ferrovia tem seus efeitos na criação de novas cidades e novos vilarejos, destacando-se as cidades de Três Lagoas, Campo Grande e Aquidauana, que eram vistas como prodígios da Noroeste. De todo modo, não se pode deixar de notar que a ferrovia Noroeste do Brasil tem efeitos no progresso econômico e no povoamento em todo o sul de Mato Grosso.

Com o término da construção da estrada de ferro, muitos trabalhadores permaneceram em terras mato-grossenses; algumas famílias japonesas se interessaram em permanecer residindo no estado de Mato Grosso, com o propósito de se engajar em trabalhos como

arrendatários ou de ameaça⁵¹, “[...] de início nas plantações de café, posteriormente, passar para o cultivo do arroz, pecuária, comércio e serviços” (RACHI, 2003, p. 94).

Vale ressaltar que “[...] as transformações econômicas, trazidas com a ferrovia, eram em caráter estratégico, um olhar dirigido para o povoamento das fronteiras” (QUEIROZ, 2014, p. 25). O autor aponta que os desenvolvimentos esperados com a passagem da ferrovia eram de centros comerciais e industriais, prevendo que a estrada iria atravessar “[...] os famosos campos de Vacarias, que alimentava milhões de cabeças de gado promoveria o desenvolvimento de todo o sul de Mato Grosso” (QUEIROZ, 2014, p. 322).

O cenário de Mato Grosso, como um estado atrasado e pouco povoado, passa a ser considerado como um prodígio econômico, com a construção da Ferrovia Noroeste do Brasil, tendo como efeito o crescente número de cidades e povoados, com uma ascensão nos ramos econômicos, fruto de um anseio por progresso e da esperança de um sertão que, antes pouco produtivo, passa a ser de terras férteis, fomentado por um fluxo migratório.

Foi nesse contexto que a família Ishy imigrou para o Brasil e veio para o Mato Grosso, mais precisamente, para a parte sul do estado, conforme será abordado na próxima parte deste texto.

A imigração da família Ishy para o Brasil e sua vinda para o sul de Mato Grosso

A família Ishy, com uma expectativa de um futuro mais promissor, aposta em uma oportunidade de crescimento econômico no Brasil, imigrando no ano de 1942. Inicialmente, a família instalou-se no interior de São Paulo, mais especificamente na cidade de Rosália, pertencente ao município e comarca de Marília. Porém, a vinda da família para o sul de Mato Grosso ocorreu em um segundo momento, com a mudança para a cidade de Bataguassú, onde pas-

51. Expressão dada a terras que são arrendadas para o trabalho de plantio e colheita realizado por outro.

sou a ter como atividade econômica a agricultura, com o plantio de uma pequena lavoura de arroz irrigado.

Não se pode deixar de registrar que os motivos pelos quais interessava à família Ishy se instalar no sul de Mato Grosso foram desencadeados pelos rumores de terras férteis, para a projeção da agricultura, possíveis de aquisição.

O contexto político e social do estado de Mato Grosso, no período da vinda da família Ishy estava na projeção política nacionalista de Getúlio Vargas, que buscava a integração nacional com o projeto Marcha para o Oeste, que visava à delimitação territorial, na tentativa de efetivar posses territoriais e a exploração das imensas regiões fronteiriças, com uma organização administrativa em prol do desenvolvimento socioeconômico.

No entanto, a Marcha para o Oeste desponta com interesses do governo pelo controle das terras ervateiras que estavam sob o controle da empresa Companhia Mate Laranjeira. A Companhia Mate Laranjeira era arrendatária de terras, na atuação de exploração dos ervais da região, o que acontecia de forma direta e exclusiva. Queiroz (2008, p. 23) explica que “[...] em 1941, atendendo às recomendações da Comissão de Faixa de Fronteira e do Conselho de Segurança Nacional, Vargas não autorizou a renovação do arrendamento à Matte”.

Assim, com o projeto Marcha para o Oeste, no governo de Getúlio Vargas, o sul de Mato Grosso é colocado em evidência, imprimindo uma imagem de futuro. “[...] finalmente integrada ao corpo da nação, a região de fronteira, alcançava progresso e desenvolvimento que parte do país desfrutava” (GUILLEN, 1996, p. 43).

A Marcha para o Oeste combinava fatores econômicos e objetivos políticos, pois, em um contexto de expansão do capitalismo industrial, um dos objetivos do Estado Novo era

[...] atender a demanda do mercado interno por gêneros alimentícios, por meio da chamada política de nacionalismo e segurança das fronteiras, o que se dava por meio da ocupação dos espaços considerados oficialmente vazios, para assim garantir a defesa do território nacional. (PONCIANO, 2006, p. 43).

O presidente Getúlio Vargas, que utilizou o *slogan* Marcha para o Oeste, com descrições em seu projeto político de ocupar e povoar os espaços vazios, nacionalizando as fronteiras do antigo sul do Mato Grosso com a Bolívia e, sobretudo, com o Paraguai, promovendo a colonização por meio de trabalhadores rurais, que foram conquistados pela divulgação da boa qualidade da terra, a qual poderia trazer um notável desenvolvimento da região.

No sul de Mato Grosso, o projeto colonizador intitulado Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAND) tinha como ideologia ocupar espaços fronteiriços por trabalhadores e colonos, corroborando não só para o desenvolvimento econômico da região, como também para a diversidade cultural. Foi por meio da propaganda oficial e popular que milhares de cidadãos brasileiros e imigrantes ocuparam as novas terras. Essas terras foram ocupadas, principalmente, pelos migrantes paulistas, mineiros, catarinenses, paranaenses, um grande número de nordestinos e, em um momento posterior, por imigrantes japoneses.

Nesse cenário, no ano de 1956, a família Ishy mudou-se da cidade de Bataguassú para o Distrito do Guassú, pertencente ao município de Dourados, no sul de Mato Grosso, onde a frente pioneira estava no seu ápice, com compras e vendas de grandes glebas de terras, por pessoas que antes estavam vinculadas à economia ervateira. A família Ishy observou que as terras eram férteis e possíveis de adquirir, pois o interesse era em terras com pouco espigão e mais várzeas para o cultivo do arroz irrigado, o que pouco interessava aos proprietários da região do Guassú.

Cumprir lembrar que o Distrito do Guassú não estava na demarcação da Cand; era uma região ocupada por ervais. As terras da região do Guassú eram de extração da erva mate nativa, extração essa realizada por produtores independentes ligados à Companhia Mate Laranjeira. Com o fim do arrendamento, rompe-se a exploração dos ervais, e as terras consideradas devolutas passam a ser requeridas por políticos e alguns oficiais do governo. Essas terras eram vendidas para co-

lonos e trabalhadores antes vinculados à Companhia e revendidas para terceiros. No entendimento de Naglis (2014, p. 36),

É importante observar que a venda de terras devolutas não tinha apenas o objetivo de promover a colonização, o povoamento, mas aumentar a produção agrícola e consequentemente o desenvolvimento econômico. As terras devolutas foram usadas em favor das negociatas políticas, resultado de um aparato estatal corrupto e incipiente que não coibia as irregularidades na venda de terras do Estado de Mato Grosso.

As terras consideradas devolutas passam a compor um novo cenário de povoamento, fora da demarcação da CAND, surgindo, assim, as vilas e travessões que passaram a constituir os distritos de Dourados, com um aglomerado de famílias. Destaque-se a região do Guassú, que passa por uma frente pioneira, no processo de povoamento com a compra e venda de terras.

De início, vieram os homens da família Ishy, o senhor Shigueoshi Ishy com seu filho, o senhor Kasutami Ishy, e dois cunhados, que tinham o anseio de conhecer as terras do Guassú, verificar se o que viam agradava, se as terras eram boas, com fontes de água, propícias para o plantio do arroz. A família somente mudou para o Guassú meses depois, uma vez que a viagem para essa região era repleta de obstáculos, devido à falta de estradas, às muitas enchentes no percurso, à falta de pontes, como a do rio Dourado, de modo que ,para atravessá-lo, era necessário o suporte de um cabo de aço e uma pequena e improvisada balsa, como mostra a Figura 15.



Figura 15 - A travessia do Rio Dourado.

Fonte: Arquivo particular da família Ishy.

Ao chegar à região do Guassú, todos os membros da família Ishy trabalhavam em prol do crescimento econômico e da estabilidade financeira, pois a derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial marca o fim das possibilidades de retornar à terra natal. Nesse contexto, segundo dados coletados na entrevista com Kasutami Ishy (2017), para a sua família, o desejo de progresso era um alimento para a alma, e o trabalho era a ferramenta para a inserção na economia agrícola douradense.

O trabalho na lavoura de arroz era exaustivo; contava-se com alguns maquinários, mas a maior parte do serviço era realizado de forma braçal, o que levou a agregar algumas famílias brasileiras na fazenda, em caráter de funcionários, para o trabalho. Os trabalhadores brasileiros cuidavam da lida do plantio e da colheita do arroz, assim como de outros serviços como o desmatamento, arrancando tocos das árvores, para a abertura de estradas, realizavam cercas e o escoamento da lavoura. Em depoimento, o senhor Kasutami Ishy (2017) lembrou:

[...] tudo estava por fazer, não tinha luz elétrica, as madeiras eram serradas no braço, tirávamos as árvores da mata,

para construir as casas, os barracões e as estradas, pois essas eram péssimas, tinha que enfrentar a mata para sair do outro lado, e ainda cuidar da lavoura, pois era o nosso sustento. Plantar era fácil, difícil era cuidar da roça, na hora de colher e levar para vender.

Alguns dos trabalhadores residiam na fazenda, exercendo atividades durante todo o ano; outros eram contratados para serviços temporários, e não necessariamente residiam na fazenda. A Figura 16 ilustra trabalhadores brasileiros na lavoura de arroz da família Ishy.



Figura 16 - Trabalhadores brasileiros na lavoura de arroz.

Fonte: Arquivo particular da família Ishy.

Vale ressaltar que os filhos desses funcionários e dos imigrantes japoneses não frequentavam a escola, devido à falta de um estabelecimento dessa modalidade na região.

Em um cenário rural e distante de suas raízes, a família Ishy cresceu economicamente no Distrito do Guassú. Na década de 1960, o senhor Kasutami Ishy casou-se com a senhora Tieko Miyazaki Ishy. A senhora Tieko Miyazaki Ishy, também imigrante japonesa, antes do casamento, residia na cidade de Dracena, perto de Presidente Prudente, interior do estado de São Paulo, e após o casamento, veio residir na fazenda da família de seu esposo, que estava economicamente estruturada. Foi nesse contexto que Tieko percebeu a necessidade de criar uma escola no Distrito do Guassú, conforme será abordado na parte seguinte.

A Escola Municipal Fazenda Miya: o seu processo de instalação e funcionamento no Distrito do Guassú

Na década de 1960, a escola mais próxima da Fazenda Miya, no Distrito do Guassú, era a Escola Rural Mista Macaúba⁵², que mantinha o funcionamento em caráter multisseriado, contando com uma professora leiga. No entanto, as condições para que as crianças e jovens residentes na Fazenda Miya frequentassem a escola eram adversas, em razão das distâncias, da falta de transporte e dos perigos de caminhar por matas.

A Vila Macaúba era um vilarejo que surgiu a partir da aglomeração de pessoas na década de 1930, as quais vinham em busca das terras devolutas. O nome inicial da localidade foi Rancharia, em função da permanência dos imigrantes na localidade, ou seja, ficavam arranchados, com a esperança de conquistar um pedaço de terra. Depois de algum tempo, foi denominada Vila Macaúba, em virtude de conter uma grande quantidade dessa espécie de palmeira.

Por meio do Decreto nº 223, de 8 de dezembro de 1938, reserva-se o lugar denominado Macaúba para constituição do Patrimônio da Vila de Guassú, município de Dourados, uma área de terras

52. A esse respeito, ver tabela de Escolas Primárias Rurais Subvencionadas pelo Município de Dourados (CAVALCANTE, 2015).

de três mil hectares, assinado pelo Bacharel Júlio Müller, interventor federal no estado de Mato Grosso, atendendo à solicitação enviada pelo então prefeito de Dourados, Álvaro Brandão.

Antes de adentrar a discussão sobre a escola instalada na Fazenda Miya, no Distrito do Guassú, não se pode deixar de explicar que, ainda na década de 1960, a escolarização não tinha atingido os mais adversos extremos do sul do estado de Mato Grosso. Cumpre lembrar que a educação rural foi objeto de discussão tanto na Conferência Nacional de Educação, realizada no Rio de Janeiro em 1941, quanto no 8º Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, em Goiânia, recém-criada capital do estado de Goiás, cujo tema geral foi a educação primária fundamental e que teve a educação primária rural como uma das pautas (ÁVILA, 2013). O referido congresso objetivava discutir os problemas das escolas das áreas rurais, mobilizando governantes e intelectuais brasileiros (WERLE, 2007). A educação primária rural marca, de forma expressiva, o panorama das discussões travadas naquele momento, sendo discutida a partir de diferentes enfoques, como instrumento de modernização e fixação do homem no campo, bem como perpassando as questões sobre a formação docente associada a conhecimentos de educação sanitária, higiênica e agrícola. Nas áreas rurais, havia escassez de estabelecimento de ensino, de orientação metodológica, deficiência na formação de professores, currículo inadequado, poucos materiais pedagógicos falta de livros, entre outros problemas.

Em Mato Grosso, as mensagens de governadores registravam que o estado tinha dificuldades de organizar e manter o ensino em Mato Grosso. A esse respeito, a Mensagem de Governador do ano de 1956 aponta:

No ensino primário, é muito sensível a nossa falta de classes, apesar das anomalias verificadas, de existirem 1.350 professores orçamentados na lei Estadual de meios para este exercício, enquanto, por outro lado, existem 1.853 percebendo pela rubrica respectiva, o que força, sem dúvida a suplementação de verba, além, de contrariar a Lei respectiva. Mas, ainda assim, precisamos dotar para 1.200 professores, a fim de

atender de maneira mais eficiente, as reais necessidades, eis que, só em Dourados, nada menos de 50 classes, antes custeado pelo CAND foram transferidas à responsabilidade do Estado, em virtude do convenio assinado no final da passada gestão com INIC. (MATO GROSSO, 1956, p. 18).

Um dos percalços dessa realidade era a falta de escolas suficientes para atender todas as crianças em idade escolar das áreas rurais, além das dificuldades de funcionamento das escolas, perpassando, principalmente, pela falta de docentes com habilitação, o que dificultava o processo de escolarização. Sá e Silva (2014) apontam que as Reformas de Instrução Pública em Mato Grosso não passaram de ideias inovadoras que não levaram em conta as especificidades do homem e os problemas rurais como transporte, colonização, educação e fixação dessa área. Além disso, “[...] as propostas acabavam por se transformar em mistificações grosseiras, porque preconizadas em gabinetes, longe da trágica realidade, despregadas de premente realidade do meio” (SÁ; SILVA, 2014, p. 78). Assim, pode-se dizer que muitas questões ficaram no plano do discurso dos governadores mato-grossenses e que pouca foi a efetivação na prática.

Ainda que, na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 4.024/61, preconizasse facilitar a frequência das crianças das áreas rurais e propiciar a instalação de escolas públicas nessas áreas, no município de Dourados, essa questão do ensino primário rural ainda era bem marcante e característica da época, conforme mostram os estudos de Irala (2014) e Cavalcante (2015), que sinalizam a falta de escolas, a falta de professores, sobretudo de professores habilitados adequadamente para o exercício da docência.

Nesse contexto, marcado por dificuldades do ensino primário rural em Mato Grosso, e mais precisamente, no município de Dourados, a senhora Tiekko Miyazaki Ishy deu início, em 1965, no Distrito do Guassú, aos estudos de seu enteado em sua própria casa, com o anseio de ensiná-lo a ler, a escrever e a calcular. Na cultura japonesa, não era admitido ficar sem conhecimento de leitura e escrita. no mesmo ano, o número de alunos da senhora Tiekko aumentou,

passando a contar com três alunos, o seu enteado e mais dois filhos de funcionários da fazenda de seu esposo.

Contudo, a notícia de que a senhora Tiekko estava ministrando aula se propagou, surgindo o interesse de outros moradores da fazenda e do Distrito do Guassú. A senhora Tiekko era considerada uma pessoa de conhecimento para atuar como professora, pois, apesar de ser uma imigrante japonesa, ela era fluente em Língua Portuguesa. Como não possuía nenhum tipo de formação específica para o exercício da docência, teve que desenvolver um trabalho como professora leiga. É oportuno registrar que Tiekko possuía formação escolar recebida na Escola Artesanal, uma instituição de ensino primária que frequentou quando ainda morava no interior paulista. Como imigrante japonesa, Tiekko enfrentava desafios e dificuldades de comunicação no Brasil, pois só falava o idioma japonês. Isso fez com que os seus pais a matriculassem, por dois anos, na Escola Artesanal, que era inteiramente custeada por eles.

Na Escola Artesanal, Tiekko Miyazaki Ishy aprendeu a ler, falar e escrever em Língua Portuguesa e a calcular. Além disso, aprendeu a costurar, bordar, cozinhar, jardinagem, ofícios muito voltados para o sexo feminino. Em 1959, Tiekko frequentou, em Presidente Prudente, o Núcleo de Ensino Profissional Livre, onde teve o seu aprendizado de Corte e Costura reforçado, acumulando com os conhecimentos já adquiridos na Escola Artesanal. De um modo geral, pode-se dizer que a formação escolar recebida por Tiekko também esteve marcada por um aperfeiçoamento voltado para transformar as meninas em futuras esposas e donas de casa.

Ao retornar na história da escola, convém registrar que, no ano de 1966, já havia 27 alunos matriculados, todos sob os cuidados da senhora Tiekko, na busca pela alfabetização. Com o crescimento no número de alunos, nesse mesmo ano, foi construída uma escola de 48m² pela família Ishy, em sua própria propriedade. Trata-se de uma construção simples, em madeira, conforme se pode observar nas figuras 17 e 18. A Figura 17, ao apresentar a primeira turma de formandos da escola da professora Tiekko permite entrever, ao fundo, a construção em madeira, realizada em 1966.



Figura 17 - Primeira turma de formandos em frente à escola construída em madeira.

Fonte: Acervo da Escola Municipal Fazenda Miya.

Essa imagem da professora Tieko com a primeira turma de alunos que concluíram a quarta série primária permite observar um momento solene ocorrido na escola, marcado com o rigor nas vestimentas tanto da professora quanto dos alunos, que recebiam os seus certificados em frente à instalação da escola construída em madeira. Foi também no ano de 1966 que ocorreu a oficialização do funcionamento dessa escola, durante a gestão do prefeito Napoleão Francisco de Souza, em caráter de ensino primário rural, multisseriada, nas propriedades da família Ishy. A responsabilidade para funcionamento da instituição escolar foi delegada à professora Tieko Miyazaki Ishy, que ficou incumbida de atender à demanda de crianças e jovens da região do Guassú, com o desafio de ensinar a ler e escrever. Em regime multisseriado, a escola funcionava na Fazenda Miya, reunindo, em uma mesma sala, alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. A esse respeito, Stephanou e Bastos (2009, p. 281) apontam que, na classe multisseriada, “[...] era comum encontrar na mesma sala de aula

alunos que não conheciam as primeiras letras e outros que já sabiam ler e escrever, todos sob a orientação de um só professor”. Nessa escola, além de aprenderem os conhecimentos de primeira a quarta séries do ensino primário e regras de comportamento, os alunos também eram responsáveis por afazeres que faziam parte do cotidiano da instituição. Sobre isso, Tiekko (2017) lembra, em entrevista, que

Os alunos além de estudar eram responsáveis pela limpeza da sala, eles tinham que pegar a água no poço, só um aluno ia, no caso sempre os maiores, pois, os alunos maiores ajudavam mais. As regras eram duras, os alunos aprendiam desde como se sentar à mesa, saber se comportar, costurar as roupas quando necessário, os maiores deveriam cuidar dos mais pequenos, pois não tinha bagunça, todos os dias cantavam o hino nacional.

O relato de Tiekko evidencia que o cotidiano na escola era marcado por regras e não era muito fácil para os alunos, sobretudo para os maiores em idade, que além de frequentar o ensino regular em sala de aula, deveriam cuidar da limpeza da instituição, buscar água no poço e, até mesmo, ajudar a cuidar dos alunos menores. No que se refere ao material didático utilizado nas aulas, era comprado com recursos financeiros da própria Tiekko, no interior de São Paulo – mais precisamente, na cidade de Presidente Prudente –, e revendido em uma venda da fazenda. Essa venda fornecia desde utensílios para a casa, alimentos, tecidos, instrumentos de trabalho na lavoura, até materiais escolares, suprimindo algumas necessidades dos moradores da fazenda e da região.

A escola atendeu crianças em idade escolar moradoras da Fazenda Miya, bem como aquelas que moravam no Distrito do Guassú e em suas redondezas, em sítios e fazendas. Segundo informações obtidas em entrevista com a professora Tiekko, os alunos que residiam longe da escola iam a pé ou usavam, como meio de transporte, bicicletas e carroças puxadas a cavalo; outros ainda residiam na casa da professora Tiekko, que abria as portas de sua residência, durante a semana, para alguns alunos, para que pudessem frequentar as aulas.

A Figura 18 ilustra uma turma de alunos da professora Tiekko constituída por crianças tanto da Fazenda Miya quanto das redondezas do Distrito do Guassú, no ano de 1970.



Figura 18 - Alunos da Fazenda e das redondezas.

Fonte: Acervo da Escola Municipal Fazenda Miya.

A foto permite vislumbrar a presença da professora Tiekko e de seus alunos ao lado da escola, ainda construída em madeira, na Fazenda Miya, com os seus certificados de conclusão do ensino primário. Essa imagem já possibilita identificar como o número de alunos da escola cresceu ao longo dos anos.

Contudo, na década de 1970, uma nova fase marcou a história da instituição educativa, pois, a partir do Decreto Municipal nº 044, de 2 de maio de 1970, passou a pertencer ao município de Dourados, sendo denominada Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya. Com isso, a professora Tiekko passou a compor o quadro de funcionários municipais de Dourados, ficando responsável por exercer a docência e por todos os aspectos de funcionamento da escola, como as matrículas, as transferências, os atestados e outros.

Com a municipalização da escola, a professora leiga Tiekko Miyazaki Ishy precisou buscar uma formação escolar para melhor

atender aos seus alunos e para que a escola continuasse funcionando em sua fazenda.

Cumprir destacar que, em 1970, o Departamento de Pesquisa e Ensino solicitou que todas as Delegacias de Ensino do estado de Mato Grosso apresentassem um levantamento das escolas, com dados reais no que se refere ao número de alunos, professores e escolas de sua extensão. Essa determinação fez com que a Delegacia Regional de Ensino de Dourados levantasse a sua realidade educacional e apresentasse à Secretaria de Educação e Cultura do município, em seu relatório final, sugestões para a melhoria do serviço educacional na região, dentre elas, a especialização de professores, uma vez que, dos 228 professores que atuavam em grupos escolares, escolas reunidas, escolas rurais mistas, entre outras, 118 possuíam a formação da escola normal, e 110 eram professores leigos (PIACENTINI, 2012).

Além disso, na década de 1970, a Lei 5.692/71 tornou a Habilitação Específica para o Magistério (HEM) uma exigência para exercer a profissão docente, de primeira a quarta séries no ensino de primeiro grau. No que tange à formação mínima para o exercício da docência, a referida Lei, em seu artigo 30, estabeleceu:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1ª a 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
- c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena. (BRASIL, 1971, n. p.).

Nesse contexto de vigência da Lei 5.692/71, a professora Tiekko procurou, no ano de 1973, cursar o primeiro grau em caráter de supletivo na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Presidente Vargas, em Dourados, e ainda nos anos de 1970, cursou a Habilitação Específica

para o Magistério do ensino de primeiro grau, de primeira a quarta séries, com habilitação específica de segundo grau no Colégio Normal São Francisco, em Rondonópolis, Mato Grosso, em caráter intensivo de férias, formando-se em 1977. Essa formação escolar ocorreu juntamente com outros docentes leigos de Mato Grosso, sobretudo da parte sul do estado, incluindo professores do município de Dourados, que procuraram adequar a sua formação para o exercício da docência de primeira a quarta séries.

Há de se considerar que, em Mato Grosso, conforme já mencionado neste texto, a carência de professores habilitados para exercer a docência no ensino primário, sobretudo em escolas situadas no meio rural, sempre foi um grande problema vivenciado pelo estado. A esse respeito, Marcílio (1963, p. 214) anuncia que, “[...] no início da década de 1960, mais de 60% dos professores primários que atuavam no Estado não tinham formação adequada”.

Embora tenha sido a Lei 5.692/71 a responsável por suscitar, segundo Rodrigues (1985, p. 38), “[...] uma inevitável discussão em torno do grande número de professores leigos existentes no país, especialmente na zona rural, atuando sob precárias condições de trabalho e de vida”, não se pode esquecer que, desde os anos de 1930, havia iniciativas para a habilitação de docentes leigos rurais, como foi o caso da primeira Escola Normal Rural criada em Juazeiro do Norte (Ceará), em 1934, e que essas iniciativas também se fizeram presentes no início dos anos de 1960, tanto nos planos elaborados pelo Governo Federal como no discurso de alguns secretários estaduais de educação, pois “[...] o Plano Trienal de Educação anunciava que, em 1960, o magistério primário brasileiro era formado por 45% de professores leigos” (BRASIL, 1963, p. 11 apud FERREIRA, 2010, p. 151).

No caso da professora Tieko, ela se habilitou em Magistério no Colégio Normal São Francisco de Rondonópolis, Mato Grosso, em uma extensão de curso intensivo de férias, que atendia aos professores leigos de Dourados, conforme ela revelou em sua entrevista. É importante esclarecer que esses cursos de formação de professores em caráter intensivo de férias tornaram-se uma prática no Brasil, nos anos de 1960, com a implantação de políticas para habilitação dos

professores leigos em nível pedagógico, por meio de metodologia de ensino direto, no período de férias, e indireto, oferecido em período letivo (FERREIRA, 2010).

De um modo geral, pode-se dizer que, com a Habilitação Específica para o Magistério concluída por Tiekko, a professora estava legalmente qualificada para continuar atuando como docente do quadro do município de Dourados, na Escola Municipal Fazenda Miya, bem como à frente da gestão dessa instituição escolar de caráter multisseriada, por ela criada e posta em funcionamento no Distrito do Guassú.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo, buscou-se discutir a relação da imigração japonesa no processo de criação e funcionamento da Escola Municipal Fazenda Miya do Distrito do Guassú, no período de 1965 a 1977. A existência histórica dessa instituição escolar permitiu investigar e compreender aspectos sobre a sua origem ou sobre a natureza dos seus sujeitos, as relações entre a instituição e a comunidade, entre o local, o regional e o nacional, as divergências e as convergências na atuação da instituição educativa em sua totalidade, conforme observa Magalhães (2004).

Sendo assim, as fontes documentais e orais permitiram constatar que os imigrantes japoneses, no Distrito do Guassú, não promoveram apenas o desenvolvimento econômico da localidade, com a lavoura do arroz, mas também auxiliou no desenvolvimento da educação escolar, uma vez que, nesse período, em Mato Grosso, sobretudo nessas localidades do sul do estado, eram poucas as escolas, principalmente nas áreas rurais, como a iniciativa da senhora Tiekko Ishy, que começou com a alfabetização do seu enteado, em sua própria casa, e teve a expansão de sua atividade, inicialmente, com o apoio da família Ishy e com a vinda de novos alunos, devido à adesão dos filhos dos funcionários da fazenda, das crianças em idade escolar do distrito e do seu entorno. Pode-se dizer que esses aspectos acabaram por impulsionar o reconhecimento e a oficialização da escola de criação da senhora Tiekko, ainda nos anos de 1960, pelo prefeito

de Dourados, e, posteriormente, a sua elevação a Escola Municipal da Fazenda Miya, no início da década de 1970.

As fontes ainda evidenciaram que a professora Tieko, uma filha de imigrantes japoneses que, mesmo contando, no início, somente com a formação escolar recebida da Escola Artesanal de Presidente Prudente, teve um importante papel no desenvolvimento da educação escolar do Distrito do Guassú, pois, com a sua iniciativa, marcou a história da criação de uma instituição escolar do sul de Mato Grosso, na década de 1960, em uma época em que as escolas primárias não conseguiam suprir toda a clientela de crianças em idade escolar que precisavam frequentar essas instituições de ensino, sobretudo no meio rural.

Assim, nota-se que analisar a história da Escola Municipal da Fazenda Miya é necessário para compreender a imigração japonesa para o Mato Grosso, mais precisamente, para o sul de Mato Grosso, no caso, o Distrito do Guassú, bem como para incluir, nesse contexto, a iniciativa e o papel desempenhado pela professora Tieko Ihsy no processo de escolarização da localidade.

Referências

ÁVILA, Virgínia Pereira Silva de. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952):** uma abordagem comparada. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araquara, SP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus nº 5.692 de 11 de Agosto de 1971.** Brasília, DF: MEC, 1971.

CAVALCANTE, Aline Nascimento. **Imprensa e educação: o ensino primário rural nas páginas de jornais do município de Dourados –MT (1948-1974).** 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

CORRÊA FILHO, Virgílio. **História de Mato Grosso.** Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

FERREIRA, Márcia Santos. O Centro de Treinamento do Magistério de Cuiabá e a profissionalização docente em Mato Grosso. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 19, n. 30, p. 145-161, jan./abr., 2010

GUILLEN, Isabel C. Martins. O lugar da história: confronto e poder em Mato Grosso do Sul. **Revista Científica**, Campo Grande, v. 3, n. 2, p. 37-44, 1996.

INAGAKI, Edna Mitsue. **Imigração Japonesa para o Brasil: os japoneses em Dourados (século XIX e XX)**. Dourados, MS: Ed. UEMS, 2008.

IRALA, Clóvis. **Educação rural em Dourados: a Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)**. 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2014.

MAGALHÃES, Justino Pereira de. **Tecendo nexos: história das instituições educativas**. Bragança Paulista: SI Editora Universitária São Francisco, 2004.

MARCÍLIO, Humberto. **História do ensino em Mato Grosso**. Cuiabá: Secretaria de Educação, Cultura e Saúde, 1963.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo Governador de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa. **Imprensa Oficial**. Cuiabá: APMT, CDR-UFGD, 1956.

NAGLIS, Suzana Gonçalves Batista. **Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados-CAND (1943 - 1960)**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

PIACENTINI, Ana Paula Fernandes da Silva, **História da formação para professores leigos rurais: o curso de Magistério Rural em Dourados, na década de 1970**. 2012. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2012.

PONCIANO, Nilton Paulo. **Fronteira, religião, cidade: O papel da Igreja Católica no processo de organização social - espacial de Fátima do Sul/MS (1943-1965)**. Assis: FCL/UNESP, 2006.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. Articulação econômica e vias de comunicação do antigo sul de Mato Grosso (século XIX e XX). *In*: LAMOSO, Lisandra P. (org.). **Transporte e políticas públicas em Mato Grosso do Sul**. Dourados: Ed. UFGD, 2008. p. 15-75.

QUEIROZ, Paulo Roberto Cimó. **Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20**. Bauru, SP: EDUSC; Campo Grande: Ed. UFMS, 2014.

RACHI, Kiyoshi. De São Paulo para Mato Grosso: a imigração japonesa na região de Dourados. *In*: JÉRRRI, Roberto Marin; VASCONCELOS, Cláudio Alves de. (org.). **História, região e identidade**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003. 436 p.

RODRIGUES, José Ribamar Tôrres. **Magistério Leigo Rural do Piauí: concepções e práticas**. 1985. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

SÁ, Elizabeth Figueiredo de; SILVA, Marineide Oliveira. O ruralismo pedagógico: uma proposta para organização da escola primária rural. **Educação e Cultura Contemporânea**, [s. l.], v. 11, p. 61-83, 2014.

SAITO, Hiroshi. **O japonês no Brasil: estudos de mobilidade e fixação**. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). *In*: FAUSTO, Bóris (org.). **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 2014.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. 3 v.

TANAKA, Aline M. M. Imigração e colonização japonesa no Brasil. **Revista Cadernos do Programa de Pós Graduação em Direito**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 37-41, nov. 2010.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

POSFÁCIO

Um dos maiores desafios que hoje se apresentam a nós, historiadores, é o de que voltemos a nos envolver nos problemas de nosso tempo, como fizeram no passado nossos antecessores que ajudaram com seu trabalho a melhorar, pouco ou muito, o mundo em que viviam. (FONTANA, 2004, p. 471).

Ao finalizar a leitura dos capítulos que integram este livro – que tenho a satisfação de encerrar com um posfácio –, penso na metáfora da viagem para descrever a relação que estabeleci com cada estudo realizado pelas autoras. Assim, posso afirmar que os textos me conduziram a lugares e épocas distantes, me apresentaram pessoas que sonhavam com vidas melhores, despertaram minha atenção para as dificuldades daqueles que buscavam construir novos caminhos para si, seus descendentes e comunidades. Além de promoverem prazerosas viagens, desfrutadas por meio das minhas criativas leituras e apropriações, os capítulos me lembraram do ofício dos historiadores, suas funções e responsabilidades sociais. Dialogando com as ideias do catalão Josep Fontana, mais precisamente as impressas no livro *A história dos homens*, penso em todo o trabalho realizado, na mobilização de esforços que as autoras empreenderam para a finalização de suas pesquisas, nas dimensões de tempo, espaço e sujeito que atravessam suas reflexões, nas contribuições apresentadas tanto para os debates acadêmicos quanto para o mundo em que vivemos.

Fontana e muitos colegas historiadores produziram trabalhos relevantes para o campo de investigação, ressaltando as tarefas fundamentais dos pesquisadores que pretendem analisar processos ocorridos em tempos passados. Sem ter a intenção de listar mais nomes, sabemos que não é reduzido o número de acadêmicos que concordam com a posição marcada na epígrafe: entre nossos grandes desafios, devemos nos envolver com os problemas de nosso tempo.

Nesse sentido, as autoras dos capítulos anteriores apresentam importantes contribuições para refletirmos sobre cultura, sociedade e projetos educacionais. Inseridos no campo da história da educação – e levando em conta as potencialidades das discussões interdisciplinares –, os estudos trataram de temas diversos, como imigração, política nacional e internacional, educação formal e não formal, campo e cidade, formação de professores, história das instituições escolares, práticas docentes, cultura escolar, memórias individuais e coletivas, identidades, sentimentos de pertença, dentre outros. A importância dos estudos não se restringe aos temas abordados ou aos registros historiográficos em tela. As autoras trazem à tona sujeitos históricos em seus locais de atuação, imigrantes e seus descendentes em um espaço a ser desbravado, crianças, mulheres e homens que construíram suas vidas em meio às incertezas que fazem parte da existência humana. Diante dos problemas de nosso tempo e considerando as múltiplas concepções de educação formal e não formal que estão em pauta atualmente, as crescentes visões socioculturais reducionistas articuladas aos discursos nacionalistas autoritários, temos condições de estabelecer espaços de convivência pacífica e respeitosa entre sujeitos de diferentes origens? Como são tratados os migrantes e/ou imigrantes no mundo atual? A humanidade pode experimentar novas ondas migratórias e/ou imigratórias sem produzir reações discriminatórias, exploratórias e opressivas?

Não precisamos responder prontamente a todos os questionamentos derivados dos problemas que observamos hoje, mas podemos trabalhar com as experiências individuais e coletivas do passado, as memórias, os registros historiográficos ou a diversidade de fontes para melhorarmos o mundo que vivemos. De que forma? Percorrendo as mesmas trajetórias teórico-metodológicas das autoras deste livro, ou seja, trabalhando com as referências bibliográficas, o levantamento de fontes documentais, entrevistas com sujeitos das comunidades estudadas, análises minuciosas e a produção de novas narrativas históricas sobre as escolas e associações japonesas no Mato Grosso do Sul.

Os leitores puderam acompanhar, até aqui, as trajetórias percorridas pelas autoras em suas incursões de pesquisa, o tratamento

dos temas selecionados e a própria produção de conhecimento. Por outro lado, também observam as potencialidades dos objetos investigados, que nos propiciam complexos cenários de relações humanas desde o Japão da Era Meiji até as regiões do MS do século XXI.

Por mais que a ideia de uma instituição escolar destinada às comunidades constituídas por imigrantes japoneses perpassa os capítulos, as distintas histórias e memórias dos projetos educacionais focalizados revelam os significados e sentidos socioculturais dos indivíduos, grupos e associações envolvidos. Escola étnica, escola da colônia, escola japonesa, escola de japoneses, escola de língua japonesa: inúmeras denominações, representações e processos são abordados. A riqueza das pesquisas também é verificada nos posicionamentos e encaminhamentos frente às demandas comunitárias, os quais se manifestam em práticas culturais e currículos específicos.

Como historiador, Fontana chamou a atenção de seus pares e posicionou-se como um homem de seu tempo. Ele nos inspira a cuidarmos de nossos problemas, inclusive no que se refere ao direito à memória e ao conhecimento histórico. Como historiadoras da educação, as competentes autoras deste livro observaram com atenção e sensibilidade a participação de diferentes sujeitos na construção de espaços coletivos para a vida em comum.

Na condição de pesquisadores e profissionais da educação, podemos embarcar na viagem promovida pelas pesquisas em foco e repudiar toda forma de violência física e simbólica, de discriminação e opressão, de narrativas falsas e preconceituosas, de nacionalismos xenófobos e demagógicos. Por fim, podemos defender o direito ao trabalho, à moradia, à saúde e à educação, o compromisso com a democracia e a paz social, o respeito aos cidadãos de todas as origens e matizes culturais.

Arnaldo Pinto Junior

Docente do Departamento de Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

Referência

FONTANA, Josep. Em busca de novos caminhos. *In*: FONTANA, Josep. **História dos homens**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

SOBRE OS AUTORES

Organizadoras

Alessandra Cristina Furtado: Graduação em História (Licenciatura e Bacharelado) e Mestrado em História pela Faculdade de História, Direito e Serviço Social da Universidade Estadual Paulista (Unesp/Franca). Doutorado e Pós-Doutorado em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Professora Associada III da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Leciona nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado). É vice-coordenadora do GT 2 – História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no biênio 2021-2023. Foi coordenadora e vice-coordenadora do GT 2 – História da Educação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da regional Centro-Oeste (2016-2020). Editora da *Revista Educação e Fronteiras* desde 2012. Membro do Conselho Editorial da *Revista Nuances: estudos sobre educação* (FTC/Unesp/Presidente Prudente) e da *Revista Brasileira de Educação e Diversidades* (UFT). Líder do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (Gephe-mes/UFGD). Tem experiência em pesquisas na área de Educação, com ênfase em história da educação, atuando principalmente nos seguintes temas: história da formação e da profissão docente, história das instituições escolares, história comparada da educação, história do ensino rural. Coordena o Laboratório de Documentação, História e Memória da Educação (Ladheme/UFGD). E-mail: alessandra_furtad@yahoo.com.br.

Markley Florentino de Carvalho: Graduação em Biblioteconomia pela Faculdade de Biblioteconomia da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FABCI/FESPSP). Mestrado em Letras na área de concentração em Literatura e Práticas Culturais pelo Programa Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras da PPG-Letras/Facale/UFGD. Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na FFE/Unicamp. Técnica de Laborató-

rio Área/Biblioteconomia no Ladheme/UFGD. Atua como revisora do periódico *Educação & Fronteiras Online* (Faed/UFGD). Tem experiência em projetos de pesquisa, extensão e organização de fontes documentais, principalmente nas áreas de história das instituições educativas, bibliotecas escolares, práticas culturais no contexto escolar e produção científica do ensino superior. Na pesquisa acadêmica, atua nos campos da história da educação e da história da leitura com ênfase em instituições educativas, história das escolas japonesas, acervos e memórias. É membro do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória/Unicamp), do Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade (Gephemes/UFGD) e do Grupo Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita (Ceelle/ UFGD). E-mail: markleyflorenti@gmail.com.

Autores

Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter: Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Administração de Fátima do Sul (Fafs-MS). Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Faed/UFGD. Atualmente, é profissional do Magistério da Rede Municipal de Dourados-MS. Possui experiência como docente nas séries iniciais na Escola Municipal Fazenda Miya (Pólo) e na Escola Municipal Cel. Firmino Vieira de Matos. É tutora dos cursos da Faculdade de Educação a Distância da Faced/UFGD. Desenvolve pesquisa ligada à História da Educação, com ênfase em temas relacionados à educação rural, instituições escolares e imigração japonesa. Membro do Grupo Gephemes/UFGD. E-mail: ebenritteranna@gmail.com.

Edna Mitsue Inagaki: Graduação em História – Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT). Mestrado em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Campus Universitário de Dourados (DCH/UFMS). Atualmente, é professora de História da Educação e Conteúdos e Metodologias do Ensino de História e Geografia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran). Tem experiência na área de História como professora de primeiro e segundo graus em instituições públicas; como pesquisadora em História, atua

com os seguintes temas: imigração japonesa, migração japonesa, imigração japonesa Dourados-MS e Educação. E-mail: ednai-nagaki@yahoo.com.br.

Jacira Helena do Valle Pereira Assis: Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Faed/UFMS. Doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/USP. Professora titular aposentada da Faculdade de Educação/UFMS; faz parte do quadro de colaboradores do Programa de Pós-graduação em Educação – (cursos de Mestrado e Doutorado). Atua na área de Educação, com ênfase em Sociologia e Antropologia da Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (Gepase/UFMS). E-mail: jpereira.dou@terra.com.br.

Joice Camila dos Santos Kochi: Graduação em Pedagogia. Mestrado em Educação pela Faed/UFGD. Professora da Educação Básica em instituição pública – no Centro de Educação Infantil Municipal (CEI) de Dourados-MS, lotado na Faed/UFGD. Atua na área de Educação, com ênfase em criança, infância, educação infantil, imigrantes japoneses, cultura japonesa, educação japonesa, gênero e sexualidade. Possui experiência na área de Educação no Japão, como professora de língua japonesa, tradução na agência pública da cidade Iwata, província de Shizuoka, Japão. Membro do Grupo de Pesquisa “Educação e Processo Civilizador” (GPEPC/UFGD). E-mail: joice.kochi@gmail.com.

Laís Niz dos Reis: Graduanda em Pedagogia pela Faed/UFGD. Atualmente, é bolsista de Iniciação Científica (Pibic/CNPq). Foi bolsista da rede pública do Ensino Médio por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Ensino Médio (Pibic-EM), como ação de fortalecimento do processo de disseminação das informações e conhecimentos científicos e tecnológicos básicos, promovido pelo CNPq – Brasil (turma concluinte de 2018 da Escola Estadual Floriano Viegas Machado em Dourados-MS), vinculada ao projeto de pesquisa “História das escolas japonesas no sul do mato grosso do sul: espaços das memórias e das práticas de professores”. Membro do Grupo Gephemes. E-mail: lsniz.825@gmail.com.

Magda Sarat: Graduação em História pela FUCMT. Graduação em Pedagogia pela UFMS. Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Pós-Doutorado na Universidade de Buenos Aires/UBA. Pós-Doutorado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) pelo Programa PND/Capes. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (FAED/UFGD). Docência na Graduação e na Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado). Como pesquisadora, atua com o referencial teórico proposto por Norbert Elias, e com história oral como metodologia de pesquisa em história da educação, infância, história da criança, educação infantil, memória, formação docente e gênero. Atua como membro de Associações Científicas da área, na SBHE/Sociedade Brasileira de História da Educação, destaque para a Anped/Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (especialmente no GT 07 Educação da Criança de 0 a 6 anos, em que atua como parecerista *ad hoc* do GT 07). Líder do GPEPC/UFGD do diretório do CNPq. E-mail: magdaoliveira@ufgd.edu.br.

Maria do Carmo Brazil: Graduação em História pela UFMS. Mestrado em História pela Unesp. Doutorado em História Social pela FFLCH/ USP. Tem experiência em pesquisa educacional, história e historiografia da educação, história e memória da educação. Atuou, desde sua criação, no Programa de Pós-Graduação em História da UFMS (PPGH/UFMS) em 1999, com ênfase em História Social e História Regional e das Instituições. Professora titular aposentada da Universidade Federal da Grande Dourados atuou vinculada aos Programas de Pós-Graduação e Educação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD) e da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UFMS). (PPGEdu/UFGD), na Linha de História da Educação, Memória e Sociedade. Parecerista da editora UFMS da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Comitê Científico da Anped/CO, GT2 História da Educação. E-mail: mc.2708@hotmail.com.

Míria Isabel Campos: Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (Fafich/UFMG). Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós-

-Graduação em Educação pela UFGD. É Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Faed/UFGD, na qual ministra as seguintes disciplinas: Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem (nas diversas licenciaturas da UFGD), Métodos e Técnicas de Pesquisa, Pesquisa em Educação, Trabalho de Graduação I, Trabalho de Graduação II e Educação e Relações de Gênero. Realiza estudos e pesquisas na temática gênero, sexualidade e educação infantil, utilizando a abordagem (auto)biográfica em suas interfaces com o campo educativo, dando ênfase aos trabalhos com formação de professores. É membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped) e da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica (BIOgraph). É vice-líder do GPEPC/UFGD. E-mail: miriacampos@ufgd.edu.br.

Stephanie Amaya: Graduação em Pedagogia, Mestrado em Educação (bolista Capes) e Doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação, todos pela Faed/UFMS. Professora da Educação Básica em instituição pública. Membro do Gepase/UFMS. E-mail: fani2.amaya@gmail.com.

Vivian Iwamoto: Licenciada em Educação Física. Mestrado em Educação pela Faed/UFGD. Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela FE/USP. Possui experiência na área de Educação Física e Educação, com ênfase em dança, ginástica, jogo, infância, memória imigração e cultura japonesa. Atualmente, compõe o quadro de docentes do curso de Educação Física do Unigran e é professora e diretora da escola de dança Studio Tiaki. E-mail: viviantiaki@hotmail.com.


Yuko Hosomi: Graduação em Artes pela Universidade de Artes de Kyoto-Saga (Japão). Atualmente, trabalha como professora de Artes Visuais na escola secundária no Japão. Como pesquisadora, atua nas áreas de Educação e Educação Artística. Professora itinerante da Agência de Cooperação Internacional do Japão, lecionou língua japonesa e artes por meio do Programa de Envio de Voluntário para a Comunidade Nikkei (2015-2016) nas seis escolas que fazem parte da Associação Cultural Nipo-brasileira Sul-mato-grossense (Kyoei, Glória de Dourados, Fátima do Sul, Ivinhema, Nova Andradina e Maracaju). E-mail: yukoh318@gmail.com.

Título	História das escolas japonesas no Mato Grosso do Sul: espaços das memórias e das práticas de professores
Organizadoras	Markley Florentino de Carvalho Alessandra Cristina Furtado
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Matheus de Alexandro
Projeto Gráfico	Larissa Codogno
Assistência Gráfica	Leticia Nisihara
Preparação	Pêtra Kétilen
Revisão	Márcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	188
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	Março de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315

 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100