

MIRIAM MITY NISHIMOTO

**HERANÇA CULTURAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS
NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS
DE ORIGEM JAPONESA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Nishimoto, Miriam Mity.

Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa/Miriam Mity Nishimoto. – Campo Grande, MS, 2011.

212f.; 30cm.

Orientadora: Jacira Helena do Valle Pereira.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, CME.

Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Memória. 2. Professoras Aposentadas. 3. Etnicidade. I. Pereira, Jacira Helena do Valle. II. Título.

MIRIAM MITY NISHIMOTO

**HERANÇA CULTURAL E TRAJETÓRIAS SOCIAIS
NAS MEMÓRIAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS
DE ORIGEM JAPONESA**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Jacira Helena do Valle Pereira.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE
2011**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Jacira Helena do Valle Pereira/UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Flavinês Rebolo/UCDB

Prof^ª. Dr^ª. Sônia da Cunha Urt/UFMS

Campo Grande, 30 de junho de 2011.

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Chiyono e Yutaka (*in memorian*),
exemplos de força e perseverança.

Aos meus pais, Kazuyo e Juniti (*in memorian*), por terem
me dado a vida.

Aos meus irmãos, Humberto e Anderson, eternos amigos.

Ao meu esposo, Rodrigo, pelo apoio, incentivo e amor
incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força superior que rege a minha existência.

Aos meus avós, Chiyono e Yutaka, imigrantes japoneses e símbolos de força e perseverança, cujas heranças e educação oferecidas, se traduzem a tudo o que sou hoje.

Aos meus pais, Kazuyo e Juniti, que mesmo partindo cedo, me deram a vida.

Aos meus irmãos, Humberto e Anderson, pelo zelo na ausência dos meus pais e pelos esforços imedidos para que eu continuasse com os estudos.

Ao meu esposo, Rodrigo, pelas palavras de apoio, incentivo e pelo amor incondicional demonstrado em todos os momentos.

A prof^a e orientadora Jacira, referência como pessoa e profissional, principal responsável por despertar em mim o desejo de sempre buscar novos conhecimentos. Agradeço ainda, as orientações, palavras de carinho e todas as oportunidades profissionais oferecidas durante a minha trajetória acadêmica.

Aos familiares e amigos, que contribuíram com momentos de alegria, apoio e ausências compreendidas.

A Andréa Miti Miyashita, dirigentes e membros das associações japonesas de Campo Grande, pelo apoio na operacionalização da pesquisa.

Aos colegas e amigos do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas discussões, trabalhos em conjunto, trocas de experiência, pelo estudo compartilhado e pelos momentos de conversas alegres e descontraídas.

As amigas e companheiras de estudos e pesquisas do GEPEMM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Migração e Memória, pela amizade, viagens a trabalho, discussões e parceria acadêmica.

Aos professores do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelas aulas ministradas, discussões trocadas e pelas imensuráveis contribuições para a minha formação.

Aos autores utilizados nesse estudo, cujas leituras sempre provocaram inquietações e novas formas de ver o mundo.

RESUMO

Este é um estudo sobre as memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006. Nas memórias, perscrutamos quais as marcas das heranças culturais que foram incorporadas e colaboraram na constituição do *habitus* professoral. No processo metodológico, realizamos entrevistas de histórias de vida e, após a organização do material empírico, empregamos a análise de conteúdo, iluminada pela teoria da ação de Pierre Bourdieu (1983). As análises das trajetórias de vida possibilitaram constatar que a família teve papel importante na transmissão dos valores da cultura de origem, ao estruturar estratégias para a inculcação cultural e valorização da educação formal. Na escolarização, as professoras vivenciaram o drama das tentativas de estabelecimento de fronteiras de diferenciação entre “japoneses” e “outros”, o que consequentemente influenciou nas referências educacionais que adotaram ao longo da profissão. A opção pelo magistério ancorou-se na associação deste com o papel da mulher, valor presente tanto na sociedade, como no grupo étnico. Na docência, as marcas da herança cultural foram acionadas e estruturaram referências e concepções para o exercício profissional, consubstanciando o *habitus* professoral. A partir do estudo com as agentes educacionais, visualizamos o desenho do processo de ensino na referida escola e nos aproximamos da história educacional e dos diálogos com o grupo étnico de japoneses ao longo de sua trajetória em Campo Grande/MS.

Palavras-chave: memória; professoras aposentadas; herança cultural japonesa; ação docente; *habitus* professoral; escola étnica.

ABSTRACT

For this study we collect memories of four retired teacher, who have Japanese origins and taught in a school with ethnic tendencies named Visconde de Cairu, in Campo Grande/MS, between 1965 and 2006. In these memories, we notice the marks of cultural inheritances that were incorporated and contributed for constitution of teach *habitus*. As methodological process, we made interviews about life histories and, before the organization of empirical material, we used a content analysis that were based on the action theory of Pierre Bourdieu (1983). The analysis of life's trajectories could to establish that family was an important part in the transmission of cultural values, because they structure strategies for the cultural inclusion and valorization of formal education. In the schooling, the teachers suffered when they tried establish the difference between "Japanese" and "others", and it influenced in the educational reference that they used in our profession. The option for the professorship was based in the women's part, a value present in society and ethnical group. In the teaching, the marks of cultural inheritances were actuated and they structure references and conceptions for the professional exercise, building the teach *habitus*. From the study with educational agents we could see the draw of teach process in the cited school, and we could be closer to educational history and the dialogs with ethnical Japanese group for their long trajectory in Campo Grande/MS.

Key-words: Memory; retired teachers; Japanese cultural inheritance; teaching action; teach *habitus*; ethnical school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Colônias em Campo Grande e mediações (1914-1960).....	48
Quadro 2: Dados de apresentação das professoras.....	110
Quadro 3: Especificação dos grupos de análise.....	117
Quadro 4: Dados profissionais.....	163

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantificação dos temas de acordo com as narrativas das professoras....	114
Tabela 2: Frequência dos subtemas (memórias da infância).....	119
Tabela 3: Frequência dos subtemas (memórias escolares).....	134
Tabela 4: Frequência dos subtemas (memórias da formação acadêmica/profissional).....	149
Tabela 5: Frequência dos subtemas (memórias da docência).....	162

LISTA DE MAPAS

Mapa 1: Localização das províncias no Japão.....	35
Mapa 2: Estado de Mato Grosso do Sul na região Centro-Oeste e no Brasil.....	36

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Comemoração ao centenário da imigração de Okinawa em Campo Grande – MS, 2008.....	32
Figura 2: Colônia Várzea Alegre (Jamic), 1960.....	56
Figura 3: Professores e alunos da Escola de Língua Japonesa Hanja, década de 1920.....	79
Figura 4: Alunos da escola Visconde de Cairu em 1926.....	80
Figura 5: Retrato da turma de formandos do Curso Primário, 1940.....	84
Figura 6: Profª Ayd Camargo César e professoras do Visconde de Cairu (década de 1990).....	85
Figura 7: Escola Visconde de Cairu nos dias atuais.....	88
Figura 8: Desfile da escola no aniversário de Campo Grande, 2010.....	90
Figura 9: Exposição de cartaz sobre a guerra no Japão, 2010.....	91
Figura 10: Profª Adélia (à direita), década de 1960.....	91
Figura 11: Esquema de análise de conteúdo.....	116
Figura 12: <i>Undokai</i> , década de 1950.....	135
Figura 13: Desfile de alunos da escola Visconde de Cairu, década de 1950.....	136
Figura 14: Certificado de conclusão do Primário.....	140
Figura 15: Certificado de conclusão do Curso Normal, 1975.....	155

Figura 16: Certificado de graduação em Pedagogia, 1977.....	157
Figura 17: Profª Midori Nichikuma Harada e alunos do Visconde de Cairu, 2006.....	157
Figura 18: Cerimônia de condecoração dos alunos de destaque no ano letivo, 1994.....	171

LISTA DE APÊNDICES¹

Apêndice A: Quadros do Estado da Arte

Apêndice B: Quadros de análise

Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Apêndice D: Carta de apresentação

¹ Os apêndices encontram-se no CD ROM em arquivos separados.

LISTA DE ANEXOS²

Anexo A: Transcrições das histórias de vida

² O anexo A encontra-se no CD-ROM.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
-----------------	----

CAPÍTULO I

DA TERRA DO SOL NASCENTE À CIDADE MORENA.....	32
---	----

1.1 Contexto histórico, cultural e educacional: a presença japonesa no sul de Mato Grosso.....	33
--	----

1.1.1. Imigrantes japoneses no sul de Mato Grosso: a presença dos okinawanos...	36
---	----

1.1.2 As colônias japonesas no sul de Mato Grosso.....	45
--	----

1.1.3 A criação de espaços sociais das colônias japonesas: associações japonesas e escolas étnicas.....	60
---	----

1.1.4 Três entidades japonesas em Campo Grande/MS: Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira, Associação Okinawa e Associação do Clube de Beisebol.....	69
---	----

1.2 Educação e etnicidade na trajetória da escola Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS.....	74
--	----

1.2.1 No projeto de vida dos japoneses: a criação das escolas étnicas.....	75
--	----

1.2.2 Escola étnica dos japoneses e pressões políticas: embates na escola Visconde de Cairu.....	80
--	----

1.2.3 A consolidação da Escola Visconde de Cairu no pós-guerra.....	83
---	----

1.2.4 A Escola Visconde de Cairu nos dias atuais.....	87
---	----

CAPÍTULO II

MOSAICO FOTOGRÁFICO: NOS ACHADOS DA MEMÓRIA A CONSTITUIÇÃO DO <i>HABITUS</i> PROFESSORAL.....	94
---	----

2.1 A constituição do <i>habitus</i> professoral e as marcas das trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas japonesas.....	95
---	----

2.1.1 Em busca de memórias... ..	103
----------------------------------	-----

2.1.2 Quem são? Do que falam as professoras aposentadas da Escola Visconde de Cairu?.....	109
2.1.3 As heranças familiares nas memórias da infância das professoras japonesas.....	118
2.1.4 Memórias escolares: vivências nas escolas nacionais e de cunho étnico Visconde de Cairu.....	132
2.1.5 Caminhos para a docência: trajetórias acadêmicas e profissionais.....	147

CAPÍTULO III

MEMÓRIA É TRABALHO: NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS APOSENTADAS AS REVELAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL NA ESCOLA ÉTNICA.....

3.1 agente professor: (re) pondo e (re) significando os valores da cultura japonesa na escola étnica Visconde de Cairu para ser e estar na profissão.....	160
3.2 Etnicidade e herança cultural na ação docente.....	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS.....

INTRODUÇÃO

Empresta-me o que for preciso: a voz,
a letra e o livro. Para dizer que
experimentei a vida e que, apesar de
tudo. Também sou história. (BOM
MEIHY, 1996a, p. 7).

Chegado ao Brasil, em 1908, um grupo de okinawanos deixou o trabalho nas lavouras cafeeiras de São Paulo para se deslocar para o sul de Mato Grosso (1909). Outros, antes radicados no Peru e Argentina, somaram-se ao primeiro grupo, movidos pelas notícias de trabalho na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil.

A presença desses japoneses na região impulsionou a fixação em Campo Grande e, diante de uma vida promissora no município, outros vieram para a localidade, somando-se a uma comunidade japonesa expressiva no Brasil. É nesse espaço que os japoneses escreveram importantes páginas na história local e, especialmente, na história da educação, por meio da fundação de escolas étnicas.

Dessas escolas, destacamos a Visconde de Cairu, única que continua a existir sob a responsabilidade da associação japonesa (AECNB). Criado em 1918 pelos imigrantes da primeira colônia japonesa instalada em Campo Grande - a Chacrinha -, esse campo educacional continua a suscitar interrogações sobre sua história e sobre os agentes que estiveram envolvidos no processo educacional.

Os elementos desse cenário mobilizaram a realização de um estudo preliminar, no ano de 2006. Na monografia³ no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), trabalhamos com famílias que tinham os filhos estudando nessa escola, com o propósito de saber quais estratégias as gerações de japoneses realizavam para a educação dos descendentes.

Das discussões dos resultados, destacamos que as famílias partilhavam de uma estratégia coletiva idealizada pelos japoneses, ao escolher uma instituição que reforçava os valores étnico-culturais e favorecia a socialização com membros do mesmo grupo étnico, o que aliava-se ao fato da escola oferecer um ensino capaz de

³ A monografia intitulou-se: “Escola Visconde de Cairu em Campo Grande – MS: estratégias familiares na educação das novas gerações de nipo-brasileiros”, sob a orientação da Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira.

preparar os descendentes para os níveis escolares mais elevados e boas colocações profissionais.

Em face das discussões, muitas outras interrogações nos levaram a procurar por aprofundamentos, o que nos levou a participar do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Migração e Memória (GEPEMM) da UFMS e cursar a disciplina de Identidade, Memória e Prática Docente, como aluna especial do curso de Mestrado em Educação – UFMS. Essas vivências nos possibilitaram a estruturação do projeto de pesquisa para o ingresso no curso de Mestrado em Educação e, após a aprovação, desenvolvemos a investigação que apresentamos no presente trabalho.

Nesse sentido, o foco que nos orienta no presente estudo são as memórias de um grupo de quatro professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu de Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006. Nessas memórias, perscrutamos o papel que a etnicidade jogou na ação docente, ou seja, quais marcas da herança cultural consubstanciaram um *habitus* professoral.

Essa temática suscitou as seguintes indagações: quais marcas das heranças culturais do grupo de pertença são evidenciadas nas memórias de professoras japonesas que atuaram na escola Visconde Cairu, em Campo Grande/MS? De que forma as heranças culturais dos japoneses se apresentaram na ação docente, colaborando com a constituição do *habitus* professoral?

Na busca de compreensões acerca das interrogações levantadas, temos o objetivo de trazer à tona elementos que desenharam a trajetória do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS e as correlações com a escola Visconde de Cairu, destacando aspectos do processo histórico-educacional desse campo educacional face ao sistema educacional do referido município.

Para isso, compreendemos que as memórias das professoras aposentadas japonesas trazem as histórias de trajetórias de vida que, quando iluminadas, revelam a história da formação profissional que não se resume aos saberes institucionalizados acessados nas salas de formação de professores.

O estudo da constituição do *habitus* professoral a partir da trajetória de vida alicerça-se na teoria de Bourdieu (1998, p. 187), que traz subsídios para a análise do juízo professoral: “[...] o conhecimento prático é uma operação prática de construção que aciona, por referências e funções práticas, sistemas de classificação (taxionomias) que organizam a percepção e a apreciação, e estruturam a prática”.

As práticas sociais são vistas numa perspectiva ampla, pois entende-se que elas regularizam a vida humana e, nesse sentido, as formas com que um professor/a exerce sua profissão baseiam-se nas percepções, concepções, visões e valores estruturados ao longo da vida, assim como destaca Nóvoa (2007, p. 9): “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana.”.

Tudo o que um professor vivencia e experiência antes e durante a docência colabora com as formas de pensar e exercer a profissão. Na vida pós-aposentadoria, é possível avaliar suas vivências e ações esboçadas sob um pano de fundo social de quem foi testemunha da história educacional.

[...] o *habitus* é constituído ao longo de nossa vida e suas características dependem daquilo que vimos, ouvimos, praticamos e reproduzimos com as informações advindas das representações que construímos sobre as coisas. Ou seja, o *habitus* é a síntese dos modos pelos quais apreciamos o mundo e nele agimos objetivamente, fazendo classificações e escolhas. É, pois, uma resposta mental e objetiva que nossas ações configuram o cotidiano. (SILVA, 2003, p. 12).

As apreensões do mundo são exteriorizadas nas memórias do/a professor/a aposentado/a. Em suas memórias, consta o histórico do *habitus* professoral constituído nos diálogos que o professor/a estabeleceu com os grupos sociais e com a sociedade abrangente num determinado tempo e espaço social.

Estudos de caráter (auto) biográfico têm mostrado que as histórias de vida revelam a potencialidade investigativa na área da educação em interface com os diversos campos exploratórios, tais como: a psicologia, a história e a sociologia. Igualmente, as vidas dos professores têm apontado como a educação se processou em contextos diversos.

A emergência e a utilização, cada vez mais crescente, das autobiografias e das biografias educativas em contextos de pesquisas na área educacional, têm permitido evidenciar e aprofundar análises sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializam entender diferentes mecanismos e processos em temporalidades diversas. As biografias educativas também propiciam adentrar, através do texto narrativo, nas representações de professores sobre as relações ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, possibilitam entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA; MIGNOT, 2008, p. 7).

Autores como Souza (2008), Mignot (2008), Cunha (2008), Alves (2008), Passeggi e Barbosa (2008), Nogueira et. al (2008) Sousa (2003), Avancini (2006) e Souza (2006) contribuem para estudos com formação e atuação de professores, destacando diferentes discussões e materiais de análise como: diários escolares, narrativas e escritas autobiográficas de professores.

Nos estudos com professores que tomam como foco os diálogos da educação com a sociologia e a história, alguns autores aproximam-se desta pesquisa e subsidiam a presente investigação, a citar: Ben-Peretz (2007), que analisou a escrita autobiográfica de professores aposentados e Demartini (1984; 1994; 1998; 2006), que traz apontamentos a partir de relatos orais de professores da 1ª República, em concomitância com fontes históricas e documentais. Comenta Demartini (1984, p. 199) sobre seu estudo:

Há portanto uma grande lacuna a ser preenchida através de estudos empíricos, e é aqui que incluímos o trabalho que estamos propondo, isto é, estudar as memórias de professores rurais da 1ª República, em São Paulo. Esta perspectiva de análise histórico-sociológica, já foi por nós utilizada em estudo anterior, tendo resultado em descobertas importantes para uma melhor colocação dos problemas da educação rural nos dias atuais.

Diante da explicitação do referencial teórico-metodológico adotado neste estudo, realizamos o levantamento de produções acadêmicas para o estado da arte. Inicialmente, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da Capes⁴ para saber se havia produções acadêmicas que correlacionassem: constituição do *habitus* professoral, memórias de professores/as aposentados/as e etnicidade, mas a ausência dessa consulta foi constatada.

De posse desse resultado⁵, ampliamos a busca de produções, por meio do jogo de combinações das seguintes palavras-chave: 1) “*habitus* professoral”, “memória” e “aposentado”; 2) “*habitus* professoral” e “eticidade”; 3) “*habitus* professoral” e “memória”; 4) “memória”, “professor” e “aposentado”; e 5) “memória”, “professor” e “japonês”.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

⁵ Também realizamos consulta no Banco de Periódicos do Scielo e no Banco de Teses e Dissertações da UFMS sob a mesma sistemática, mas, nenhuma produção foi encontrada com o jogo de palavras-chave.

Os resultados desse mapeamento somaram um total de 15 produções: 2 produções que contemplavam as palavras-chave “*habitus* professoral” e “memória”; e 13 produções para as palavras-chave “memória”, “professor” e “aposentado”. Do restante das combinações, não encontramos produções.

Das 3 teses e 12 dissertações, selecionamos 7 produções que vão ao encontro dos objetivos desta pesquisa. Dos estudos com memória de professores aposentados, uma amostra de 6 produções nos auxiliou nesta pesquisa, a partir das seguintes interrogações que levantamos: o que as produções acadêmicas discutem sobre os valores sociais incorporados revelados nas memórias de professores aposentados? Como as memórias desses professores revelam aspectos da história educacional, passíveis a compreender o desenho das instituições educacionais e regiões brasileiras diversas?

Na dissertação de Vaccarini (2009), o foco de análise foi a infância. A autora realizou entrevistas de história de vida a fim de reunir as reminiscências da Educação Infantil de um grupo de 7 professoras aposentadas da cidade de Rio Novo, localizada na Zona da Mata Mineira. Marcas da infância e as influências na formação pessoal e profissional foi o principal ponto de discussão.

Subsidiada por estudos sobre memória, tais como: Halbwachs (1990), Bosi (1994), Pierre Nora (1993), Walter Benjamin (1987), Maria Teresa Assunção Freitas (1998) e Pollack (1989), a autora destacou aspectos familiares, brincadeiras e iniciação escolar, vividos entre 1920 e 1950, em Rio Novo. Autores como Vigotsky (2008) e Postman (1999) foram utilizados nas análises.

Nas discussões finais, a autora destacou que a infância vivenciada na década de 1920 a 1950 pelas professoras, enquadra-se no que denominou, com base em Postman (1999), de infância pré-mídia, isto é, uma infância sem a forte presença e importância da televisão e jogos eletrônicos, mas, um período delineado pelas brincadeiras com outras crianças e em diferentes espaços que possibilitavam correr, esconder, imaginar e criar.

Além disso, aspectos da educação familiar em Rio Novo foram evidenciados pela autora, onde o pai era responsável pela educação dos filhos antes de iniciar a escolarização e a mãe, assumia ocupações domésticas, acompanhavam a educação dos filhos e ensinavam boas maneiras às meninas.

A dissertação de Amaral (2008) tem como foco as concepções e práticas de alfabetização de professoras aposentadas que atuaram nas primeiras séries do Ensino

Fundamental nas escolas públicas de Várzea Grande/MT. Das professoras que se aposentaram entre 1985 e 2005, a autora analisou depoimentos e fontes complementares como: diários de classe, legislação vigente, parâmetros curriculares, cadernos do professor e do aluno e cartilhas de alfabetização.

Autores como Thompson (1992), Bosi (1979), Chartier (1996), Le Goff (1994), dentre outros, fizeram parte do aporte teórico-metodológico utilizado. Das discussões levantadas, apontou-se que as concepções e práticas de alfabetização das professoras estiveram relacionadas com suas próprias histórias da alfabetização, bem como com as marcas de suas próprias trajetórias pessoais e profissionais.

Aspectos da prática educativa se mostraram, a exemplo do uso da cartilha como material pedagógico em algumas escolas de Várzea Alegre/MT. A pesquisadora utilizou autores que auxiliaram nas análises da história da alfabetização, como: Amâncio (2006), Antunes (2002), Bittencourt (1996), Brággio (1992), dentre outros. Outros foram somados ao referencial teórico, tais como: Vigotsky (1988), Saviani (2004), Tardif (2002), Gasparin (2004), Gadoti (2001), Freire (1987) e Comênio (1997).

Morello (2007) investigou as produções de sentido para o passado educacional nas memórias de 5 professoras aposentadas do magistério estadual do Rio Grande do Sul. Amparada na história oral, analisou entrevistas semiestruturadas a partir de três momentos: a escolha profissional, a atuação profissional e a vida na aposentadoria.

As discussões ressaltaram as influências de políticas educacionais na trajetória das professoras, tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação (4024/61), reforma universitária (5.540/68) e reforma de 1971 (5.692/71). Sobre a escolha profissional, a autora destacou que as questões econômicas e a feminização do magistério levou as entrevistadas a optar pela docência.

Em relação à formação profissional, a pesquisadora ressaltou as marcas de um período em que ocorreu um debate intenso sobre as políticas educacionais em torno do conservadorismo e da educação tradicional, os quais foram absorvidos pela docência, por meio de práticas educacionais pautadas no tradicionalismo e tecnicismo. A vida na aposentadoria marcou o dinamismo cotidiano e avaliação do passado educacional, sendo possível levantarem-se críticas à educação vigente. Bosi (1994), Halbwachs (1990), Catani (1997), Durkheim (1978), Goodson (2000), Nóvoa

(2000), Romanelli (1996), Tardif (2005) e Sacristán (2000) são alguns autores que configuraram o aporte teórico-metodológico utilizado pela autora.

Em sua dissertação, Parmigiani (1996) realizou um estudo sobre a presença/ausência dos gêneros poéticos na escola, no período de 1950 a 1990. A autora não priorizou a memória de professoras aposentadas, pois realizou um estudo com professoras também em exercício, além da análise de diversas outras fontes como: livros didáticos e relatórios de estágio do curso de Letras da Universidade Federal de Rondônia.

Fazem parte das discussões levantadas: a forte presença do gênero poético no passado, o quase desaparecimento do gênero nos livros didáticos nas décadas de 1960 e 1970 e a sonegação do gênero pelos alunos e a alta tendência ao foco nos livros didáticos e falas dos professores. Foucault (1969; 1971), Freire (1987), Freitas (1994) e Vigotsky (1984; 1987) colaboraram nas análises.

Linhares (2006) teve como objeto as marcas identitárias de professoras alfabetizadoras das séries iniciais da cidade de Balneário Camboriú que lecionaram no período de 1930 a 1970. Por meio da técnica de história de vida, analisou as memórias de 7 professoras aposentadas, destacando as representações sobre a escola, o professor e o cotidiano escolar.

Fizeram parte das discussões levantadas a partir do estudo: a constituição de uma identidade processual e em movimento, as práticas escolares, o processo de ensino-aprendizagem e o saber e o ensinar como aspectos que necessitam dos conhecimentos da vida e que desenham a identidade docente. Auxiliaram no estudo: Rego (2003), Scoz (2003), Hall (2000), dentre outros.

Na tese de Mori (1998), é estudada a identidade de professores por meio da memória de sete (7) professoras aposentadas com idades entre 62 e 75 anos. Para saber o modo de pensar e o fazer-se professor primário em escolas públicas, a autora realizou entrevistas de histórias de vida com professoras que atuaram em escolas do interior norte paranaense.

Nos resultados das análises, destacou-se a construção de identidades numa mesma direção para a configuração de uma identidade coletiva, constituída de forma contínua. O professor, como atravessador de fronteiras, fez parte da história de uma escola que se modificou, ao mesmo tempo em que fez parte da história educacional do local onde viveu e exerceu suas práticas profissionais. Compuseram a

fundamentação teórica: Ciampa (1993; 1994), Habermas (1980; 1990; 1983), dentre outros.

Como foi possível observar na explicitação dos trabalhos acadêmicos, cada autora delimitou objetos de estudo, metodologia e aporte teórico-metodológico diferenciados para a realização de suas pesquisas. Concepções e representações educacionais de professores, identidade, ausência/presença do gênero poético na escola e na prática educativa foram as preocupações das autoras.

Em comum, todas as produções mostraram que nas memórias de professores aposentados reside uma memória coletiva, que foi expressa por meio dos valores, crenças e concepções sociais. Políticas educacionais vigentes no Brasil e feminização do magistério apresentaram-se nas análises dos relatos orais e, quando utilizadas, nas fontes de arquivo pessoal dos sujeitos e nos documentos analisados.

As produções destacaram como a história educacional se desenhou a partir dos relatos de professores sobre as vivências e práticas educativas em diferentes escolas, face à história educacional em diferentes municípios de estados brasileiros: Paraná, Mato Grosso, Santa Catarina, Minas Gerais e Rondônia.

Dos estudos sobre “memória e *habitus* professoral”, as duas produções encontradas merecem destaque devido à proximidade com este estudo. Levantamos as seguintes perguntas que nos interessaram saber: quais elementos contribuem para a constituição do *habitus* professoral? A origem social tem peso na constituição do *habitus* professoral?

Nascimento (2007) discutiu em sua dissertação o *habitus* professoral por meio das memórias de onze (11) professoras das séries iniciais da rede pública de Nova Iguaçu/RJ. Por meio da análise de entrevistas semiestruturadas, a autora destacou que as vivências da infância e da adolescência tiveram importância e a família, a igreja, a televisão e o lazer influenciaram na decisão e na formulação de concepções sobre as habilidades necessárias para o exercício do magistério.

Nas vivências como estudantes, o grupo investigado formulou modelos professorais com base nas representações que estruturam sobre a escola. O saber-fazer e o saber-ser são acionados na medida em que exercem suas práticas profissionais e, dessa forma, o *habitus* professoral se constitui em vários tempos e

espaços de formação. A tese de Stano⁶ (2001) apresenta a análise das singularidades do envelhecimento nas narrativas de professores aposentados. Realizaram-se apontamentos que tratam do processo de envelhecimento como invenção cultural, destacando-se a importância de se desconstruir esse modelo pautado na homegeneização do velho/a partir do olhar para a cotidianidade como lugar da particularidade do envelhecer.

Por meio da análise hermenêutica das narrativas, discutiu-se como o tempo no envelhecimento revelou as marcas que constituíram o sujeito profissional, ressaltando reflexões sobre a aposentadoria. A profissão docente, seus sentidos e o lugar da constituição de singularidades foram trabalhados no estudo a partir de autores como: Dubar (1997), Deleuze (1988), Pereira (1998), Guatarri (1995) e Bourdieu (1998), este último levantando discussões sobre o *habitus* profissional⁷.

Em face da explicitação das duas produções e frente às interrogações inicialmente levantadas, apreendemos elementos importantes para este estudo. Foi possível compreender que a socialização primária (BOURDIEU, 1996) jogou papel importante na escolha profissional por meio das brincadeiras vividas e das relações com a família, igreja e das influências da mídia, estruturando-se gostos, concepções e visão, delineados pela origem social e econômica das professoras.

Além disso, é no período de estudantes que se formularam as referências educacionais, pautadas em seus antigos professores e em modelos de práticas que permaneceram nas memórias, as quais se conectam ao exercício da docência, sendo sempre acionadas durante a prática.

Dessa forma, consideramos que o estudo do estado da arte amplia a visão do que tratamos nesta pesquisa. O núcleo de produções mapeadas sobre “memórias de professores aposentados” parte de uma análise na qual buscamos destacar como a trajetória de vida traz marcas dos valores sociais, ou seja, das vivências com grupos dadas nas relações abrangentes com a sociedade de um determinado espaço social e um determinado recorte temporal. Diante dessa compreensão, é notório como a memória dos agentes educacionais – os professores – favoreceram as expressões de

⁶ Embora a tese de Stano (2001) não seja apresentada na busca por palavras-chave: “*habitus* professoral”, “memória” e “aposentado”, no Banco de Teses e Dissertações da Capes, ainda são palavras compreendidas em sua pesquisa. Por essa produção ter sido buscada por meio das palavras-chave: “*habitus* professoral” e “memória”, discutimos nessa parte da introdução.

⁷ Estudos têm atribuído diferentes denominações para o estudo do *habitus* professoral (SILVA, 2003; 2005). Para Bueno e Bello (2005): *habitus* docente; para Perrenoud (1999): *habitus* profissional. Em alguns momentos, é constatado apenas “*habitus*” (CATANI, 2010).

uma memória coletiva que, embora tenda a ser explicitada de forma individual, não deixa de ser constituída na vida em sociedade.

[...] a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada das malhas de solidariedades múltiplas dentro das quais estamos engajados. Nada escapa à trama sincrônica de existência social atual, e é da combinação destes diversos elementos que pode emergir esta forma que chamamos lembrança, porque a traduzimos em uma linguagem. (HALBWACHS, 1990, p. 14).

Do ponto de vista da história educacional, concordamos com Sá Rosa (1990), no sentido de que o passado educacional deve ser analisado levando-se em consideração os aspectos da cultura de um povo e os respectivos impactos no campo educacional.

O que se busca é estabelecer determinados modos de articulação entre os enfoques: Cultura/Mato Grosso/Mato Grosso do Sul/Educação e História em Mato Grosso do Sul, de modo que cada um deles, adequadamente situado, revele de que forma o professor de Mato Grosso do Sul ficou inserido nesse contexto. (SÁ ROSA, 1990, p. 18).

Já as produções do “*habitus* professoral com memória de professores” ajudaram a perceber que, na trajetória de vida, cada período vivido - infância, escolarização, trajetória acadêmica/profissional e aposentadoria - tem o devido peso para se perscrutarem os elementos que constituem o *habitus* professoral, face às apreensões de valores que configuram dispositivos que são acionados durante o exercício docente.

Ao se perscrutar a relevância que a cultura de origem jogou na trajetória docente, em específico na docência na escola Visconde de Cairu, focamos o olhar sobre as relações de pertença que as professoras estabeleceram com o grupo de japoneses durante a sua trajetória de vida, bem como sobre as marcas da herança cultural apresentadas durante o exercício profissional e dialogadas com esse campo educacional, aspectos estes que desvelam os elementos que correlacionam o *habitus* oriental com o *habitus* professoral. É importante que se diga que as memórias do passado educacional dessa escola não são suficientemente capazes de desvelar o

dinamismo educacional, mas suscitam pistas para se perceber esse movimento, processo que discute Valente (1999, p. 16):

[...] podemos definir a educação como processo histórico universal, como a ação que procura reafirmar a condição do homem como um ser que se distingue de todos os outros no conjunto da natureza. Disso decorre que a educação é expressão do social e da cultura que caracteriza universalmente todos os seres humanos, uma expressão que, por ser histórica, transforma-se. Nessa perspectiva, processo educacional, produção cultural e “natureza” social humanos são experiências coincidentes.

Sendo assim, consideramos que todo espaço social não fica imune às ações do tempo e às necessidades do homem de reinventar-se e recriar a cultura. Da mesma forma, todo campo educacional transforma-se, atribui novos sentidos e agrega novos elementos, dinamizando a educação, assim como reitera Sá Rosa (1990, p. 18):

No que diz respeito à Educação, como transformação da Cultura, levanta-se a hipótese de que a Educação de Mato Grosso do Sul, além de transmitir os bens da Cultura, suscitará nos professores a capacidade de renovar a Cultura. Dessa forma, o receptor da Cultura transforma-se em recriador da Cultura, uma vez que a história da Cultura e da Educação é a história dos valores que o homem impõe a si mesmo, imprimindo-os nas suas ações e nas suas obras.

É principalmente na compreensão sociológica da memória que utilizamos a técnica de história de vida, realizando entrevistas com quatro professoras. Como não poderia deixar de ser, um estudo que privilegia as fontes orais e que tem caráter histórico e sociológico não despreza a complementaridade das fontes históricas, documentais e iconográficas, assim como comenta Demartini (2005, p. 91):

[...] A complementaridade entre as fontes já existe na própria construção dos documentos orais, seja antecedendo-os com questões que suscita, seja deles resultando, pelo processo de interação entre pesquisador/pesquisado, que permite a exposição e a utilização do que ficou guardado ou, muitas vezes, até esquecido. De qualquer maneira, essa complementaridade é necessária, pois por meio dessas diferentes fontes é possível acompanhar o registro que se efetiva em momentos distintos. O fato de lidar com fontes distintas remete ainda, à questão de que, dessa forma, também há condições de recorrer a fontes escritas já usuais, podendo explorá-la sob novas perspectivas.

Embora focalizando as memórias das professoras aposentadas japonesas, ainda assim fomos percebendo, durante a construção desta pesquisa, a necessidade de compor elementos que nos ajudassem na análise empírica e, por isso, recorremos às fontes bibliográficas, à análise dos certificados e fotografias, tanto aquelas disponibilizadas pelas professoras de seus arquivos pessoais, como também de fontes de acervo público.

No mesmo sentido, reconhecemos que as narrativas que explicitavam fatos históricos por vezes eram apresentadas pelos sujeitos com imprecisão e, por isso, necessitavam ser examinadas com profundidade, contrastadas com fontes diversas como: jornais, revistas, produções acadêmicas e fotografias, para não permanecerem dúvidas.

Quando as dúvidas permaneceram e os materiais históricos, documentais e iconográficos não apresentavam esclarecimentos, recorremos aos relatos orais daqueles que nos poderiam auxiliar, tais como: membros da comunidade japonesa e representantes das associações japonesas e da escola Visconde de Cairu.

Em síntese, buscamos ao máximo, examinar cuidadosamente as narrativas das professoras em questão, a fim de preencher lacunas, analisar os esquecimentos ou narrativas por vezes tortuosas, uma vez compreendidas que não nos cabe colocar em questão a veracidade dos relatos orais, mas entender a complexidade da memória que é, por excelência seletiva, isto é, nem tudo fica registrado e nem sempre revela a verdade dos fatos, mas sim, a verdade de quem narra os fatos. Esses elementos, muitas vezes podem nos mostrar um rico material para a análise.

Das entrevistas transcritas, procedemos à análise empírica por meio da técnica de análise de conteúdo, compreendida, com base em Bardin (2009), como um conjunto de procedimentos técnicos capaz de detectar a mensagem explícita ou implícita de um material, suscetível à realização de inferências de acordo com o objeto e o referencial teórico adotado pelo pesquisador. Para Franco (2008, p. 16):

Resumindo: o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente. A análise e interpretação dos conteúdos são passos (ou processos) a serem seguidos. E, para o efetivo caminhar neste processo, a contextualização deve ser considerada como um dos principais requisitos, e mesmo como o pano de fundo para garantir a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

A submissão das memórias à análise de conteúdo pautou-se no questionamento central levantado nesta investigação, na qual buscamos examinar os valores, crenças e as representações do mundo constado no relato oral. Com essa finalidade, realizamos os procedimentos de análise de conteúdo utilizando o *software Nvivo8*, para auxiliar na operacionalização. Por fim, trabalhamos com temas, subtemas, unidades de registro e categorias de análise que, conjuntamente, foram analisadas e discutidas durante o trabalho.

Compartilhamos das palavras de Goodson (2007), sobre a importância de se dar voz e vez aos professores, principalmente ao professor aposentado, pois, como destaca Ben-Peretz (2007, p. 213): “As histórias narradas por professores aposentados constituem fontes enriquecedoras com vista a um melhor conhecimento da natureza do processo de ensino.”.

Neste caso, reiteramos a importância de revelar quem foram e o que vivenciaram as professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola Visconde de Cairu, pois elas são testemunhas do passado educacional e agentes do grupo étnico de japoneses que estruturaram estratégias a partir de um projeto de vida formulado pelo grupo, moldando suas práticas educativas frente às emergências de preparar descendentes face aos interesses de ascensão dos japoneses na sociedade local.

Ao ouvir essas professoras, muito se pode saber sobre como a educação se processou nessa escola e as sintonias com o grupo étnico de japoneses ao longo da trajetória percorrida em Campo Grande/MS. Esperamos, com isso, suscitar reflexões acerca dos diferentes grupos de imigrantes que configuraram a população brasileira e suas respectivas contribuições culturais e educacionais, assim como destaca Fiori (et. al; 2003, p. 12): “[...] o Brasil também apresenta uma cultura que é ao mesmo tempo una e diversa, una e heterogênea; uma cultura múltipla mas que tem o dom de fazer com que todos nos reconheçamos no mesmo universo simbólico– o do Brasil”.

Nesse contexto, organizamos este estudo em três capítulos, a saber: no primeiro, “Da terra do sol nascente à cidade morena”, apontamos o contexto histórico, cultural e educacional que constituiu a presença dos japoneses no Brasil, no sul de Mato Grosso e a fixação no município de Campo Grande.

No segundo capítulo, “Mosaico cultural: nos achados da memória a constituição do *habitus* professoral”, delimitamos o foco para as professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola criada pelos imigrantes japoneses, a

escola Visconde de Cairu. Perscrutamos, nas memórias, aspectos da herança cultural na constituição do *habitus* professoral, por meio das lembranças da infância, da escolarização e da trajetória acadêmica/profissional.

No terceiro capítulo, “Memória é trabalho: nas narrativas de professoras japonesas as revelações da constituição do *habitus* professoral na escola étnica”, discutimos o papel que a etnicidade jogou na escola Visconde de Cairu, a partir das memórias da docência nesse campo educacional.

Por último, nas “considerações finais” tecemos algumas reflexões e compreensões às quais chegamos com a realização deste estudo.

CAPÍTULO I

DA TERRA DO SOL NASCENTE À CIDADE MORENA

Arfa no porto o mar.
Soluça dentro dalma do emigrante
o longo silvo do navio em despedida.
Treme, na lágrima de olhar,
a paisagem da pátria.

O apelo fascinante do mar
Acorda seu desejo de aventura,
O anseio de partir
Em busca duma terra prometida.

Quem dilacera assim,
entre a saudade e a esperança,
o coração do emigrante?
É a vida... é a vida... é a vida.

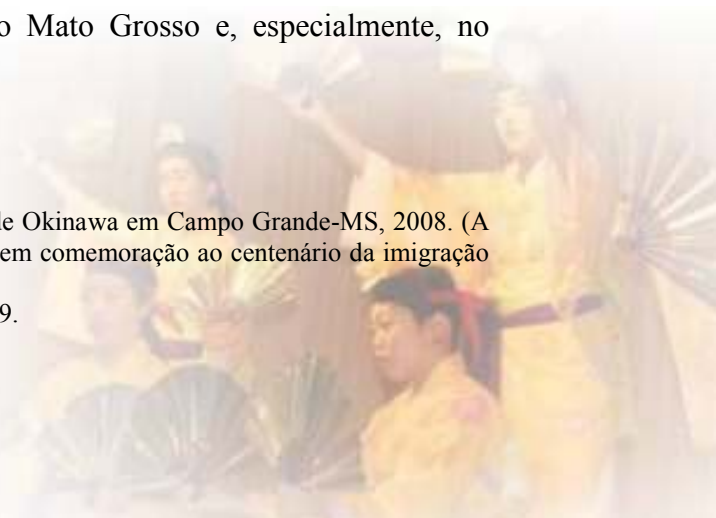
(KOLODY, 2004, p. 36-37).

A bordo do navio *Kasato Maru* (1908) havia um grupo de japoneses cuja maioria, oriundos de Okinawa, trabalhou nas lavouras cafeeiras de São Paulo. Em seguida o grupo deslocou-se ao sul de Mato Grosso (1909). Outros japoneses, que haviam migrado inicialmente para países como Peru e Argentina, também vieram para o estado, movidos pelas notícias de trabalho na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil.

A presença desses primeiros imigrantes no sul de Mato Grosso impulsionou a vinda de outros tantos japoneses nas levas posteriores, diante da possibilidade de uma vida promissora no Centro-Oeste brasileiro. Da terra do sol nascente - o Japão - a Campo Grande - conhecida por “cidade morena” devido às terras de tom avermelhado -, esse capítulo ocupa-se do contexto histórico, cultural e educacional que constituiu a presença japonesa no sul do Mato Grosso e, especialmente, no município de Campo Grande/MS.⁸

⁸ **Figura 1:** Comemoração ao centenário da imigração de Okinawa em Campo Grande-MS, 2008. (A figura de fundo é referente à dança okinawana, retirada em comemoração ao centenário da imigração japonesa em Campo Grande/MS).

Fonte: Associação Okinawa de Campo Grande/MS: 2009.



1.1 Contexto histórico, cultural e educacional: a presença japonesa no sul de Mato Grosso

A travessia de um oceano implica singrar novos e desconhecidos mares. À frente, o estranho, o que ainda vai se revelar, o novo, a liberdade do vento marítimo e da imensidão do mar. Por outro lado, o medo, o desconhecido, as tempestades, as dificuldades, a diversidade a se enfrentar: novos costumes, outra luminosidade na paisagem, outro clima, outra visão de mundo, uma nova linguagem de vida. Para trás fica o velho, conhecido e vivido, ficam os costumes e cultura incorporados ao longo de uma existência sem se dar conta de sua atuação. (MIRANDA, 1999-2001, p. 41).

Com a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil (1904), o sul de Mato Grosso⁹ recebeu, no início do século XX, os primeiros imigrantes japoneses, provenientes da primeira leva a bordo do navio *Kasato Maru* e aqueles antes deslocados para outros países da América Latina, como o Peru e a Argentina. Para se compreender o processo que culminou na presença japonesa no sul do Mato Grosso, é necessário primeiramente realizar alguns apontamentos sobre os motivos que desencadearam a imigração japonesa no Brasil.

Em fins do século XIX as primeiras relações entre Brasil e Japão constituíram as primeiras aproximações políticas e econômicas que mais tarde ocasionaram na emigração japonesa. Para Sakurai (2008a), ambos os países aspiravam soluções de ordem nacional. De um lado, o Japão passava pela transição do *Shogunato Tokugawa*¹⁰ para a Restauração *Meiji*¹¹ (1868) e por isso impulsionou políticas condizentes com o processo de modernização do país, tais como a reforma agrária, a instauração de um sistema nacional de educação e a centralização do poder imperial. Essas medidas vão acarretar agravantes decorrentes do inchaço populacional que levaram o Japão a incentivar a emigração.

No caso do Brasil, a expansão cafeeira e a alta demanda por mão de obra faziam-se presentes, visto que desde o final da escravatura em 1888 o país passou a preencher essa demanda com mão de obra européia - como italianos, alemães e

⁹ Referimos-nos ao sul do Mato Grosso, porção que está no atual estado de Mato Grosso do Sul, criado em 11 de outubro de 1977 por meio da lei complementar nº 31.

¹⁰ Com base em Sakurai (2008a) e Brito (1999), o *Shogunato Tokugawa* vigorou durante 264 anos (1603 -1867) e caracterizou-se pelo regime pautado na produção agrícola e sistema de feudos.

¹¹ Com base em Sakurai (2008a) e Brito (1999), a Restauração *Meiji* se deu pela ascensão ao poder do Imperador Mitsu – Hito, sob o nome de Meiji Tanno. É o período que marca a inserção do Japão numa realidade planetária com políticas que objetivavam a modernização do país.

espanhóis - o que, segundo Brito (1999), passou a ser vetado pelos respectivos governos internacionais devido às informações das más condições de trabalho dos estrangeiros.

Em 1868, o Japão passou a enviar emigrantes para países como o Havaí e Estados Unidos. Somente a partir da assinatura do Tratado de Amizade, Comércio e Navegação, entre Brasil e Japão em 1895, é que as primeiras articulações para o processo emigratório para o Brasil se fizeram evidentes. Todavia, ainda havia resistências brasileiras frente aos latentes debates “raciais” vigentes no país que caracterizavam os japoneses como “raças inferiores” (SAKURAI, 2008a). Brito (2000, p. 44) complementa que:

Com a interrupção da vinda dos trabalhadores europeus, a aristocracia e os políticos brasileiros discutem a possibilidade da vinda dos orientais para as lavouras de café. O lema da época era: “Que venham os amarelos já que não temos os brancos.”.

Em 1906, a Companhia Imperial de Emigração (*Kokoku Shokumin Kaisha*) estabeleceu o contrato com o estado de São Paulo para enviar os japoneses a partir de 1908. Segundo Ennes (2001), esse foi o ano em que os imigrantes desembarcaram no porto de Santos com destino certo para as lavouras cafeeiras do estado de São Paulo.

A vinda desse grupo marcou a concretização do processo de negociações políticas e econômicas entre Brasil e Japão. Os japoneses juntaram-se aos vários grupos de imigrantes e transformaram o cenário econômico e social do país. Como afirma Nagle (1976, p. 24), os imigrantes representavam uma nova força de trabalho que se diferenciava da mão de obra escravagista e “[...] esse fato vai explicar o aparecimento de novos sentimentos, ideias e valores no processo de integração social.”.

No navio *Kasato Maru*, chegaram oficialmente ao Brasil os primeiros imigrantes japoneses que somavam 781 em 1908 (HANDA, 1987). Higa (2001) informa as regiões de origem: Fukushima, Kumamoto, Kagoshima, Hiroshima, Miyagi, Tóquio, Niigata, Yamagushi, Ehime e Okinawa.

Mapa 1: Localização das províncias no Japão



Organização: Nishimoto, 2011.

A presença japonesa no Brasil não é explicada somente com a vinda do *Kasato Maru*, visto que o Peru já haviam recebido imigrantes japoneses e esses se deslocaram posteriormente para o Brasil. O Peru recebeu os primeiros imigrantes em 1899 e constituiu-se como o segundo país da América Latina com maior contingente de imigrantes japoneses, posicionado abaixo do Brasil.

Outros países como Bolívia e Paraguai receberam imigrantes após a Segunda Guerra Mundial, sendo que Argentina, Chile e Uruguai receberam imigrantes com números reduzidos, mas também se constituíram como porta de entrada de imigrantes para o Brasil (SAKURAI, 2008b).

Nesse contexto, esses imigrantes japoneses de países da América Latina que se movimentaram para o Brasil, somaram-se àqueles que haviam chegado a bordo do primeiro navio (*Kasato Maru*) no Brasil, em 1908, para configurar a presença dos primeiros imigrantes japoneses no sul de Mato Grosso.

Aqueles que já estavam no Brasil, empregados na agricultura cafeeira, abandonaram as fazendas pelo descontentamento com o trabalho nas lavouras de café. A saída ocorria de forma espontânea ou ainda por fugas noturnas. Vários foram os estados de destino dos imigrantes, inclusive na região Centro-Oeste.

No sul do Mato Grosso já havia iniciado o recrutamento da mão de obra para a construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil (1904-1914). A notícia de emprego nessa região traçou um novo destino para esses imigrantes e, mais tarde, despertou o interesse de deslocamento de novos grupos para o local.

1.1.1 Imigrantes japoneses no sul de Mato Grosso: a presença dos okinawanos¹²

Com o propósito de situar a região que recebeu os imigrantes japoneses no século passado, é importante salientar que o sul de Mato Grosso é assim referido porque esse se constituiu apenas como o estado do Mato Grosso do Sul após 1977, com o desmembramento do estado do Mato Grosso, por meio da lei complementar nº 31.

Localizado no Centro-Oeste brasileiro, Mato Grosso do Sul, criado há trinta e três anos, faz divisa com cinco estados brasileiros (Mato Grosso, Minas Gerais, São Paulo, Goiás e Paraná) e abarca duas fronteiras internacionais (Bolívia e Paraguai).

Mapa 2: Estado de Mato Grosso do Sul na região Centro-Oeste e no Brasil



¹² Neste trabalho adotamos o termo abreviado “okinawano”, para referir-nos aos japoneses oriundos de Okinawa (Japão). Vale esclarecer que, no dialeto *uchinaguchi*, utiliza-se o termo “*uchinanchu*” e, na língua japonesa, “*okinawa kenjin*”, em referência aos japoneses de Okinawa.

Do ponto de vista social e cultural, o estado abrigou diferentes grupos de imigrantes que possibilitaram as trocas culturais com os povos que já habitavam a região.

O estudo do processo de colonização, associado à imigração e migração para Mato Grosso do Sul, é fundamental para se entender a identidade deste Estado. Paraguaio, boliviano, japonês, italiano, alemão, árabe, italiano, espanhol, etc.; índio, gaúcho, mineiro, paulista, nordestino, etc.; cada qual com sua cultura, vão injetando a todo o momento, nesse *melting pot*, os componentes formuladores da identidade sul-mato-grossense. (VASCONCELOS, 2003, p. 48).

No mesmo sentido, Brito (1999) salienta as peculiaridades culturais existentes em Campo Grande, local onde se visualiza grande concentração¹³ de japoneses como destacou Costa (2007, p. 33): “Praticamente um quarto da comunidade *nikkei*¹⁴ reside na grande São Paulo. Os demais estão espalhados nos outros municípios daquele Estado, Paraná, Mato Grosso do Sul, Pará e, em menor quantidade, pelo resto do território nacional.” As influências culturais desses migrantes são notórias no município.

Esta cidade é formada por diferentes grupos, muitos deles oriundos de outros países, como os japoneses, libaneses, paraguaios, portugueses, dentre outros. Esses grupos de imigrantes, com trajetórias diferenciadas reelaboram e reinventam suas tradições nesse novo cenário, reconstruindo assim, o ambiente ancestral impregnado também de características desse novo espaço. [...] metaforicamente, a diversidade cultural da cidade pode ser representada por um caldeirão composto por diferentes ingredientes que ora se misturam ora se separam. (BRITO, 1999, p. 42-43).

Os motivos que mobilizaram o deslocamento dos japoneses para essa área se devem ao descontentamento com o trabalho nas lavouras cafejeiras no estado de São Paulo, tanto por parte dos contratantes (fazendeiros), como dos contratados (japoneses). Para Kawahara (2007), os contratantes consideraram um mau investimento, devido às fugas constantes de imigrantes japoneses (HANDA, 1987).

¹³ Segundo Mina San (2008), estima-se que Mato Grosso do Sul abriga atualmente cerca de 80 mil descendentes de japoneses.

¹⁴ Da tradução, *nikkei* significa: pessoa de origem japonesa (HINATA, 1992). Segundo Tongu (2010, p. 15) “Esta denominação está sendo utilizada desde a Convenção Panamericana Nikkei ocorrida em 1985, em São Paulo, que adotou a terminologia para todos os descendentes de japoneses nas Américas.”.

Por sua vez, os japoneses consideraram a emigração uma cilada, principalmente porque os salários prometidos não se cumpriram, o que acarretou em dívidas que cada vez mais distanciavam o objetivo de retorno ao país de origem ou ainda o cumprimento de enviar remessas para os familiares no Japão.

Inúmeras são as razões do fracasso da primeira leva. Quando os imigrantes japoneses perceberam que não conseguiriam retornar enriquecidos em curto espaço de tempo, nas condições que estavam confinados, aqueles que haviam contraído dívidas em sua terra natal entravam em grande desespero e revolta, pois precisavam remeter a quantia emprestada, como reembolso, ao Japão. (KAWAHARA, 2007, p. 33).

Outros fatores agravavam a inadaptação dos japoneses nessas fazendas, pois alguns imigrantes nem mesmo possuíam os domínios necessários para o desempenho de atividades ligadas à agricultura. Além disso, havia as notórias diferenças culturais - tais como a língua e os costumes -, o clima que se diferenciava do Japão, a árdua jornada de trabalho e as relações internas das famílias recém-compostas - uma vez que era exigência da emigração a composição familiar com três forças braçais, o que ocasionou casamentos simulados que, em alguns casos, agregavam pessoas estranhas.

Tudo concorria ao apequenamento da renda esperada pelos japoneses. Segundo bem ilustra o romance de Daigo (1997), tal realidade estimulou, logo no primeiro trimestre, a fuga noturna dos mais angustiados, em busca de melhores condições de vida e trabalho. (KAWAHARA, 2007, p. 33).

A partir dessa configuração, o sul de Mato Grosso passou a receber os primeiros imigrantes japoneses. Nesse período, já havia iniciado a construção da ferrovia Noroeste do Brasil (1904). Foi assim que os primeiros imigrantes começaram a se deslocar para o Estado nas primeiras décadas do século XX.

Dos 781 trabalhadores que chegaram no *Kasato Maru* direcionados para o trabalho em cafezais, somente 191 permaneceram nas fazendas ao fim de dois anos. Dentre os que saíram, encontravam-se um grupo de 75 okinawanos que se empregaram na construção da Estrada de Ferro Noroeste, inaugurando assentamentos nas regiões abertas pelos trilhos, atingindo Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, onde hoje há uma grande comunidade de nipo-descendentes. (SAKURAI, 2008b, p. 19).

Sabe-se que dos 781 imigrantes japoneses a bordo do navio *Kasato Maru*, 325 eram provenientes de Okinawa (MINA SAN, 2008). A expressividade desse grupo já na primeira leva de imigrantes e o seu deslocamento para o sul de Mato Grosso explicam a especificidade social e cultural que ele trouxe para o estado, pois conforme complementa a Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira - AECNB (2005, p. 33): “Tal circunstância não pode ser desconsiderada quando falamos da colônia local, uma vez que as características singulares da insular Okinawa são um motivo imediato da imigração”.

A construção da ferrovia trouxe projeção econômica para a região, pois como afirma Brito (2000), o estado de Mato Grosso possuía grandes dimensões territoriais e uma economia frágil pela precária rede de transportes e comunicações, fato que dificultava o acesso ao estado.

Do Porto de Santos, no litoral de São Paulo, local de chegada dos navios que traziam imigrantes, até alcançá-lo, eram percorridas distâncias enormes. Poucas eram as possibilidades de circulação do litoral sul do país a Mato Grosso: a navegação fluvial, através da Bacia Platina; o caminho das monções percorrido pelos bandeirantes a partir de 1719 com descoberta do ouro em Cuiabá; um caminho terrestre através de Goiás e, por volta de 1835, abre-se uma ligação terrestre entre Cuiabá e Uberaba. Estas eram as únicas portas de entrada e saída para a população nativa e estrangeira. (BRITO, 2000, p. 50).

Do ponto de vista nacional, Arruda (1992, p. 10) relata que a construção da ferrovia significava o progresso e a modernização, “[...] um símbolo do desenvolvimento capitalista do mundo contemporâneo, até pelo menos os anos 30, quando foi substituída por outro invento ainda mais ‘diabólico’ e rápido: o automóvel.”.

As aspirações pelo progresso e o desejo embutido de unidade e integração do território nacional mantido pelos republicanos perpassou o século XIX até o período republicano visando alcançar o nível de desenvolvimento de países europeus. (ARRUDA, 1995, p. 11 apud BRITO, 2000, p. 52).

Segundo Mênaco (1999), que foi diretor da ferrovia Noroeste do Brasil de 1960 a 1980, a autorização concedida à realização dos estudos para a construção da ferrovia se deu em 1903.

No final do ano 1903, em Outubro, foi assignado o Decreto, autorizando a Companhia Noroeste do Brazil á funcionar e encetar immediatamente

os estudos para a construção da Estrada de Ferro de Bauru á Cuyabá, cujo objectivo foi posteriormente mudado para Corumbá, devido á motivos que as Relações Exteriores n'aquella occasião justificavam plenamente, independente do futuro econômico da Estrada que por esta orientação acompanha mais proxima o parallelo geographico, de fôrma á se tornar brevemente a maior Estrada de Ferro do Atlantico ao Pacifico, desde que acaba de ser ligada às Estradas de Ferro Bolívia no trecho comprehendido entre o rio Paraguay e Santa Cruz de La Sierra, techo aliás relativamente facil no total da sua extensão que não ultrapassará os 800 kilometros. (MÔNACO, 1999, p. 95).

É por meio das notícias veiculadas no Brasil sobre o recrutamento de mão de obra para a construção da ferrovia que muitos imigrantes deslocaram-se para o estado de Mato Grosso. Complementa Brito (2000) que a Noroeste do Brasil reuniu um grupo de funcionários diversificado que incluía ex-escravos e migrantes de diversos países e estados brasileiros.

Em face disso, o grupo dos “75” (HIGA, 1992) era composto por imigrantes da fazenda Floresta, da estação de Itu. Esse grupo juntou-se a outros japoneses que eram desertores de outras fazendas e provenientes de Kagoshima (Japão). Todos partiram em um navio cargueiro da Companhia Noroeste do Brasil rumo a Mato Grosso (HIGA, 1992).

Com o tempo, novas levas de imigrantes passaram a se deslocar para a região. Higa (1992) destaca que um grupo de 57 famílias, todas okinawanas, dirigiu-se para o estado, sendo 34 delas provenientes da mesma fazenda do grupo dos “75” que havia se deslocado anteriormente (Floresta) e 23 eram da fazenda Dumont.

Em relação aos grupos, já citados, que haviam migrado inicialmente para outros países da América Latina, as notícias de recrutamento de mão de obra também influenciou a sua vinda para o Estado, como é o caso de Guenka Kokichi (1958, p. 17).

Na capital da Argentina permaneci apenas onze dias, pois, atendendo a um agenciador de braços, que procurava trabalhadores para a estrada de ferro Noroeste do Brasil, de comum acordo com meu irmão e antes de iniciar qualquer serviço, por achar que no Brasil nos oferecia um futuro melhor, resolvi inscrever-me como trabalhador com aquele negociador, e, assim, viemos juntos aliciados. [...] seguindo depois para Pôrto Esperança, no Estado de Mato Grosso (Brasil), onde desembarcamos no dia oito de maio de mil novecentos e catorze.

Salienta Higa (1992) que, em 1910, um grupo de japoneses solteiros fixados na capital da Argentina (Buenos Aires) partiu para a região, também para o trabalho

na ferrovia, chegando em 1911. Além da Argentina, os imigrantes japoneses que haviam se fixado no Peru, país que já havia recebido contingente expressivo de japoneses antes mesmo do Brasil, também passaram a vir para o estado, movidos pela oferta de emprego na ferrovia.

Os salários pagos na ferrovia foi o fator preponderante que impulsionou muitos imigrantes a abandonarem atividades anteriormente desempenhadas, principalmente ligadas à agricultura. Afirma Higa (1992) que normalmente os salários não ultrapassavam três mil réis, sendo que o trabalho na ferrovia chegava a cinco mil réis. Esse é um aspecto importante que motivou os japoneses a enfrentar inúmeras dificuldades, como viagens longas, ou até mesmo sacrificar suas vidas fugindo das fazendas e embrenhando-se em matas propícias à malária, uma vez tendo estabelecido o objetivo de trabalhar ao máximo, economizar e retornar ao Japão.

Definida a posição de deixar o país em busca da garantia de sobrevivência, a idéia que predominava era trabalhar muito, enfrentar situações hostis, qualquer uma que se apresentasse. Deveriam todos trabalhar e economizar o máximo. Emigrar era, portanto, uma situação temporária que envolvia vencer e retornar ao país de origem, o Japão. Para conquistar esse objetivo não foram mobilizadas apenas energias físicas para o trabalho, mas resgatada a expressão do próprio "espírito nipônico" sob forma de um forte sentimento de resistência ante as adversidades – o GAMBARE, componente importante da cultura japonesa. (BRITO, 2000, p. 29-30).

Do grupo dos "75" provenientes do *Kasato Maru* deslocado para Mato Grosso, sabe-se que muitos morreram no decorrer do trabalho na ferrovia, como retrata Mina San (2008, p. 4): "Nesse percurso, houve imigrantes que foram atingidos pela malária e morreram à beira do caminho. Suas sepulturas, nem se sabe onde estão."

No mapeamento realizado em 2008 sobre os remanescentes desse grupo, foi possível localizar 36 imigrantes: 9 migraram para outras regiões, 2 retornaram ao Japão, 3 não deixaram descendentes e 22 deixaram descendentes no estado. São esses descendentes que contam hoje as histórias de seus antepassados. (MINA SAN, 2008).

[...] veio Guihei Kanashiro, com 15 anos. Ele chegou ao Estado, em 1914, para construção da estrada de ferro de Três Lagoas para Campo Grande. Morreu em 1977, em Dourados, e deixou cinco filhos, 15 netos, 12 bisnetos e três tataranetos. (MINA SAN, 2008, p. 4).

Igualmente, Kame Oshiro trilhou sua trajetória no sul de Mato Grosso, migrada de São Paulo para a construção da ferrovia, estabelecendo-se em Dourados/MS e, posteriormente, fixando-se em Campo Grande/MS.

“Ela (Kame Oshiro) falava que um dia ia voltar para o Japão, mas eles (Koki e esposa) não tiveram oportunidade” lamentou a nora Abadia Soneko Ogusuku, de 70 anos, que se casou com o filho caçula do casal, Yoshinori – falecido em 1999 com 64 anos -, o único que de dez irmãos deixou descendentes, cinco filhos e cinco netos. “Os nove filhos faleceram com doenças da época (tuberculose)”. A vida do casal de imigrantes, que desembarcou na primeira leva, teve ainda outros fatos tristes. Eles trabalharam nas lavouras de café em São Paulo, vieram para Campo Grande na construção da estrada de ferro e depois se mudaram para Dourados, onde plantaram cana-de-açúcar e erva-mate. Problemas de saúde obrigaram a família a voltar para Campo Grande. (MINA SAN, 2008, p. 6).

Conforme os registros das histórias de vida dos primeiros imigrantes japoneses no sul de Mato Grosso, esses passaram a se estabelecer no estado, em sua maioria, após o término da construção da ferrovia. No entanto, registros apontam que a fixação se deu antes mesmo do término, pois, segundo Brito (2000), cidades do interior, como Aquidauana e Miranda, já assinalavam oportunidades de trabalho para esses imigrantes.

A presença dos primeiros imigrantes japoneses no estado se constituiu por aqueles que haviam imigrado de *Okinawa* (Japão) para o Peru e, posteriormente, deslocaram-se para o sul de Mato Grosso - tendo em vista o trabalho na ferrovia. Conforme apontam os registros de Higa (1992, p. 14), “[...] os pioneiros imigrantes japoneses que se fixaram definitivamente no estado foram aqueles provenientes da mesma província, porém ingressados inicialmente no Peru.” Essa afirmativa vai confirmar a presença do primeiro morador que fixou residência em Campo Grande, em 1914.

[...] chegou a Campo Grande o primeiro morador fixo japonês do município, Kosho Yamaki, imigrante radicado no Peru, que cruzou os nevados andinos a pé para entrar no Brasil via Argentina a fim de participar da construção da estrada de ferro Noroeste. [...] em maio de 1914, um operário chamado Kosho Yamaki deixava a obra para começar a plantação de hortaliças em Campo Grande numa chácara que adquiriria de Koshiro Ishibashi (que não era fixado na cidade e logo mudou-se para outro Estado). Ali nessa área, que atualmente compreende o Terminal Rodoviário da cidade, Yamaki trabalhou durante um ano. (AECNB, 2005, p. 35).

Conforme exposto, antes de Kosho Yamaki já havia notícias de pelo menos um imigrante japonês nesse local, podendo haver outros que temporariamente haviam habitado a região, mas cujas identidades se perderam no tempo. Os dados da AECNB (2005) revelam como se deu o estabelecimento desses imigrantes em Campo Grande e apresentam a atividade que mais tarde seria desempenhada por muitos japoneses na região, qual seja, o cultivo de hortaliças.

Quando os imigrantes chegaram para a construção da ferrovia e estabeleceram-se em Campo Grande, o município caracterizava-se pela pouca habitação, mas como complementa Arruda (1992), era extremamente violento.

No início do século, o sertão de Mato Grosso era região longínqua demais, talvez perdida dos rumos da civilização. Campo Grande fazia parte daquele espaço. Um povoado esquecido no meio do sertão, pequeno, pouco habitado, mas violento, com apenas uma rua, mas sem espaço para os que não fossem iguais, ou seja, donos de terra e de gente. Esta vila ‘incivilizada’, em breve entraria para a história, para a civilização, pelos trilhos da Noroeste do Brasil (NOB). (ARRUDA, 1992, p. 10).

O processo de estabelecimento dos primeiros japoneses em Campo Grande é marcado após o término da ferrovia, em 1914. A habitação dos primeiros imigrantes japoneses nesse espaço mais tarde impulsionou a vinda de outros imigrantes de levadas posteriores, como lembra Higa (2001, p. 79).

Quatro anos antes, havia sido iniciada a construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) a partir de dois pontos: Bauru (SP) e Porto Esperança (MT) cuja conclusão, em 1914, daria com o encontro das linhas em uma localidade denominada “Ligação” que era próxima a uma cidadezinha então poeirenta e de terras vermelhas chamada Campo Grande. Vinte e seis famílias da primeira leva de imigrantes do “Kasato Maru” resolveram enfrentar o desafio de vir ao então Estado de Mato Grosso para trabalhar na construção da estrada de ferro, iniciando a formação de uma colônia japonesa e okinawana na região, intensificada a partir da chegada das levadas subsequentes.

É fato que japoneses oriundos de outras localidades do Japão somaram-se à comunidade de japoneses okinawanos em Mato Grosso do Sul. Entretanto, esses eram deslocamentos de cunho individual ou de pequenos grupos na primeira fase da imigração, pois como a história da imigração japonesa no sul de Mato Grosso confirma, os primeiros a chegarem ao estado eram oriundos da província de

Okinawa, sendo que dos 21 imigrantes radicados em Campo Grande que chegaram no *Kasato Maru*, todos¹⁵, eram okinawanos.

Num panorama nacional, Tongu (2010) traz dados relevantes para se entender como se configura atualmente a comunidade japonesa no Centro-Oeste do Brasil. Em análise dos dados do IBGE (2000), o Centro-Oeste é hoje a 3ª região¹⁶ com a maior população *nikkei*¹⁷ no Brasil. Acrescenta Brito (2000) que o estado abriga a maior comunidade de okinawanos no Brasil e reforça Souza (2009, p. 29) que “[...] Campo Grande acolheu a maior comunidade *uchinanchu*¹⁸ no Brasil”.

A colônia japonesa da Cidade Morena possui particularidades que a tornam única, como o fato de possuir uma população eminentemente okinawana. Essa característica fez com que as relações sociais entre okinawanos e não-okinawanos fosse muito mais amistosa do que a existente no Japão. Apesar de durante muitos anos ainda existirem preconceitos contra os *uchinanchu*, esse sentimento foi sendo dissipado ao longo do tempo. Atualmente vários são os jovens de origem não-okinawana que participam de grupos culturais de Okinawa, como o *taiko*, sem a desaprovação de familiares e amigos. Para esses jovens, o que realmente importa é conhecer a cultura “japonesa”, independente da ilha ou província de origem, o que demonstra que, para a nova geração, o Japão está mais unificado do que há alguns anos. As diferenças entre esses grupos existem, porém, não chegam à “desigualdade”. Em Campo Grande, membros dos dois grupos vêm-se de formas diferentes, mas não negam serem todos pertencentes a uma única nação – são japoneses. (KUBOTA, 2008, p. 187).

Contudo, pretendemos apontar as especificidades migratórias e culturais do grupo de japoneses okinawanos em Mato Grosso do Sul e Campo Grande devido à sua representatividade - embora não desconsideremos os acréscimos que japoneses de outras localidades deram para essa região.

A história da imigração japonesa em Mato Grosso do Sul envolve os períodos pré e pós-guerra. Tais imigrantes eram oriundos de diferentes localidades do Japão e passaram a compor as colônias japonesas no estado.

¹⁵ Alguns imigrantes do *Kasato Maru* radicados em Campo Grande foram: Muta Arakaki, Nabe Arakaki, Bisaburo Arakaki, Jiro Ikehara, Kamata Guibo, Koki Oshiro, Kame Oshiro, Kamado Oshiro, Uto Oshiro, Kame Okama, Mito Hakama, Sengoro Nakahodo, Ushi Miyagi, Kiichi Kakuzu, Kame Kakazu, Kenki Teruya, Reihei Tamashiro, Kame Ota. (AECNB, 2005).

¹⁶ Nordeste (10%), Sudeste (6%), Centro-Oeste (5%), Norte (4%), Sul (3%) (TONGU, 2010).

¹⁷ O termo *nikkei* refere-se a todos os descendentes de japoneses, independente da geração para a qual vem sendo utilizado, desde a Convenção Panamericana *Nikkei* (1985). (SAKURAI 1993 apud BRITO, 1999).

¹⁸ Denominação atribuída aos okinawanos de acordo com o dialeto *uchinaguchi*.

1.1.2 As colônias japonesas no sul de Mato Grosso

Do ponto de vista conceitual, com base em Bourdieu (2007) entende-se que o grupo étnico de japoneses estabeleceu signos e representações de uma cultura nipônica no Brasil, para a constituição de um sistema simbólico cuja leitura se dá por meio do *habitus* de grupo ou especificamente de um *habitus* étnico ou oriental (DEMARTINI, 1999) que, por sua vez, é acionado entre os agentes do grupo étnico.

No sul de Mato Grosso a presença dos japoneses constitui fronteiras entre o grupo e a sociedade local. São agentes num campo simbólico propícios a travar lutas simbólicas com a sociedade local, ao mesmo tempo em que favorecem o fomento da cultura e são passíveis de trocas culturais.

Nos espaços territoriais ocupados pelos japoneses, os valores culturais constituíram um patrimônio cultural que foi solidário aos membros do grupo, predispondo um *habitus* oriental de inculcação, cujo objetivo era de colaborar com a unidade do grupo.

[...] 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, 2007, p. 112).

As colônias japonesas criadas no sul de Mato Grosso, se constituíam como espaço de socialização do grupo étnico, cujo fomento cultural favorecia o fortalecimento das relações de pertença. Nesse espaço, o grupo não ficava alheio às trocas culturais com a sociedade de acolhimento, mas sustentava valores e práticas oriundas de seus ancestrais e de uma memória coletiva.

[...] qual é a força que inspira nos indivíduos esse desejo de viver em conjunto e essa vontade de permanecer unidos no quadro nacional? Certamente, não é pelo interesse individual em aderir (como o encontramos no dito popular voltaireano: *ubi bene ibi pátria*), mas ao contrário um sentimento (o amor pela pátria) no qual se incluem em grande parte o sacrifício, o luto e o sofrimento compartilhado no passado, e cuja memória se transmite pelo culto aos ancestrais, pelas lembranças

dos grandes homens e suas ações heróicas. (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 35).

Na organização dessas colônias japonesas, percebeu-se que as vastas terras que o sul de Mato Grosso dispunha, os bons preços dos lotes e a capacidade de desenvolvimento econômico foram alguns dos fatores que impulsionaram a fixação dos japoneses no estado.

Essa configuração possibilitava a esses grupos, por um lado, que se empregassem em atividades que o estado oferecia - sobretudo aquelas ligadas à prestação de serviços. Conforme Kokichi (1958), em seu relato autobiográfico, o corte de madeira em cidades como Aquidauana e Miranda já sinalizava oportunidades de trabalho, assim como a comercialização desse produto em charretes.

Por outro lado, aqueles que reuniram economias puderam arrendar lotes para o desempenho da agricultura e/ou criação de animais de pequeno porte. Esses japoneses constituíram uma minoria (BRITO, 2000), mas com o tempo puderam estabelecer novas parcerias ou, ainda, oferecer emprego a outros imigrantes japoneses que ali se encontravam num primeiro momento.

Em Campo Grande, os japoneses que haviam começado a fixar-se na cidade após o término da ferrovia (1914) puderam reunir economias que lhes possibilitaram arrendar terras para, em seguida, tornarem-se proprietários, pois, como afirma Brito (2000, p. 63), “Dada a sua posição privilegiada, que estabelecia comunicação com o pólo econômico de São Paulo, Campo Grande despertou grande interesse nos ex-funcionários da Noroeste do Brasil.”.

O que fez com que os japoneses se estabelecessem e construíssem os alicerces de sua economia em Campo Grande, foi a possibilidade de colonização da mata virgem dos arredores da cidade. Os imigrantes peruanos que ali chegaram, via Chile e Argentina, acompanhando as obras da ferrovia, quando descobriram o planalto de Campo Grande e a mata dos seus arredores, sem sombra de dúvida tiveram a convicção de que ali certamente o seu futuro floresceria. (HIGA, 1992, p. 16).

Mesmo em terras arrendadas surgem as colônias japonesas, compreendidas inicialmente nas áreas da periferia de Campo Grande ou ainda localizações próximas ao município. A organização social desse grupo étnico manteve-se semelhante às

fazendas onde a maioria dos japoneses havia trabalhado anteriormente no estado de São Paulo.

[...] o hábito que os imigrantes criaram de morar uns próximos dos outros, ajudando-se mutuamente, à semelhança daquilo que ocorria nas colônias oferecidas pelas fazendas foi mantido, mesmo após a dissolução física das moradias primitivas. Tal forma de estruturar a vida em comunidade, fortalecendo as relações através das associações culturais, continuou e, no caso dos migrantes nipônicos, ficou qualificada e conhecida como *colônia japonesa*. (KAWAHARA, 2007, p. 38 grifo do autor).

A vida nas colônias japonesas caracterizava-se pela comunidade e trabalho coletivo, conforme lembra Brito (2000, p. 67): “Quando novas famílias se estabeleciam em uma chácara destacava-se um grupo da colônia para colaborar na construção das casas em mutirão”.

Dessa forma, as terras próximas à ferrovia e nas mediações dos córregos da cidade - Prosa, Bandeira e Segredo - eram as áreas escolhidas para a ocupação, visto que a água era imprescindível para o desempenho da principal atividade que passaram a desempenhar na região: a hortifrutigranjeira.

No mesmo sentido, Cabral (1999, p. 34) afirma que em Campo Grande o imigrante japonês passou a fixar-se “[...] afastado do núcleo urbano, porque escolheu a lavoura como meio de vida, agrupou-se em colônias ao redor da cidade, ocupando áreas em diversos quadrantes, onde ocorriam manchas de terras férteis com boa aguada”.

A ocupação e o trabalho voltado para o cultivo de hortaliças contribuíram para o desenvolvimento econômico de Campo Grande, uma vez que nesse local os japoneses formaram “[...] o que viria a ser o ‘cinturão verde’ da cidade”. (CABRAL, 1999, p. 33). Sobre isso, reforça Brito (2000, p. 64-65):

O trabalho e o consumo de produtos hortifrutigranjeiros foram praticamente introduzidos em Campo Grande pelos japoneses. Anteriormente, esses produtos eram trazidos de outras localidades, chegando com preços altos e já bastante danificados por tratar-se de mercadoria perecível. As verduras produzidas pelos japoneses eram vendidas pelas mulheres que percorriam as ruas em carroças anunciando sua mercadoria. Comercializavam-nas também nas feiras livres aos domingos e quintas-feiras, onde hoje está localizado o Mercado Municipal, à rua 7 de Setembro. Além das verduras, foi muito comum também entre os japoneses, a plantação de cana-de-açúcar para a produção de aguardente. (BRITO, 2000, p. 64-65).

Na trajetória dos imigrantes japoneses em Campo Grande foi criado um total de 23 colônias japonesas, entre 1914 a 1960, 4 dessas localizadas dentro do município (Chacrinha, Bandeira, Mata do Prosa e Cascudo) e 19 nas mediações, em distâncias percorridas de 5 a 120 quilômetros do município.

Quadro 1: Colônias em Campo Grande e mediações (1914-1960)

Fundação		Colônia	Principal atividade/produção	Distância de Campo Grande
1	1914	Chacrinha	Hortaliças	No município
2	1917	Mata do Segredo	Café	5 km
3	1918	Bandeira	Hortaliças e criação de porcos	No município
4	1920	Imbirussú	Hortaliças, banana, criação de porcos	5 Km
5	1924	Mata do Prosa	Hortaliças, criação de porcos, bebidas	No município
6	1925	Cascudo	Hortaliças, criação de porcos	No município
7	1926	Mata do Ceroula	Café, verduras	7 km
8	1927	Rincão	Café	20 km
9	1929	Buracão	Arroz	10 km
10	1939	Lagoinha	Arroz	45 km
11	1939	Salobra	Arroz, grãos	36 km
12	1940	Córrego da Anta	Café, grãos	30 km
13	1940	Patelinho	Café, grãos	30 km
14	1940	Rochedinho	Café, grãos	30 km
15	1941	Indubrasil	Arroz, grãos	15 km
16	1941	Sidrolândia	Café, grãos	63 km
17	1942	Bonfim	Café, grãos	47 Km
18	1953	Rio Negro	Arroz, café, grãos	47 Km
19	1955	Quebra-coco	Banana, arroz, café	94 Km
20	1956	Yamato	Arroz, verduras	30 Km
21	1959	Várzea Alegre	Avicultura, fruticultura	50 Km
22	1959	Dois Irmãos	Café, arroz, grãos	120 Km
23	1960	Três Barras	Verduras	18 Km

Organização: Nishimoto, 2011.

Fonte: AECNB, 2005.

As quatro primeiras colônias japonesas criadas em Campo Grande e mediações foram: Chacrinha, Mata do Segredo, Bandeira e Imbirussú. Duas dessas colônias, a Chacrinha e a Bandeira, eram próximas e hoje se situam nas proximidades da área central do município de Campo Grande.

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.

A colônia Mata do Segredo, por sua vez, prosperou. No período de existência dessa colônia até 1963, os japoneses dedicaram-se ao cultivo de café, batata e cana-de-açúcar para a produção de aguardente. Um antigo morador dessa colônia lembra-se da história dos pais que trabalharam na construção da ferrovia em 1913 e fixaram-se em Campo Grande em 1917, na referida colônia. Relata Yoshiharu Guenka:

“Eu era o primeiro nissei¹⁹ da Colônia Mata do Segredo”. [...] Na época, como a maioria dos filhos dos imigrantes gerados em solo brasileiro, ele ganhou dupla cidadania. “Os pais registravam aqui e, no Japão, com esperança de voltar à terra natal, mas desistiram. Eles viram que não era mais a vez deles e, sim, dos filhos que já estavam freqüentando a escola [...]”. (MINA SAN, 2008, p. 16).

A colônia Bandeira foi fundada a partir das terras arrendadas e foi a principal responsável pelo fornecimento de verduras e legumes para a cidade de Campo Grande, embora ali também ocorresse a criação de porcos. Em razão da construção de quartéis na década de 1920, esta colônia passou a estabelecer negócios para o fornecimento de seus produtos.

No relato de um dos descendentes de japoneses da colônia Bandeira é possível visualizar que o comércio de verduras em feiras da cidade constituiu-se como uma ramificação do trabalho com a agricultura:

Comecei a trabalhar aos sete anos, na barraca do meu pai, Yomatsu Okumoto. Ele era de Okinawa e veio com 16 anos para Campo Grande, para trabalhar nos trilhos da ferrovia. Morreu com 92 anos, antes do novo século. Ele e minha mãe Carmem tiveram 12 filhos. Morávamos na Chácara Bandeira e vínhamos de carroça vender verduras na feira, só depois é que construíram o Mercado Municipal no lugar. (MINA SAN, 2008, p. 44).

Segundo Brito (2000), também no período de criação dos quartéis em Campo Grande nem todos os japoneses a se estabelecer na cidade haviam arrendado e/ou adquirido terras, seja por não terem economizado capital suficiente para tal feito, seja por situações diversas. Preferiram, então, desempenhar outras atividades além da hortifrutigranjeira. Por esse motivo, a criação dos quartéis propiciou

¹⁹ Filho de japoneses nascidos no Brasil.

oportunidades de trabalho para esses imigrantes nas instalações militares, em funções como carpinteiros, auxiliares de pedreiros, dentre outros.

A colônia Imbirussú foi instalada em áreas alugadas e fundada em 1920 por imigrantes provenientes da Argentina. Afirma a AECNB (2005) que essa foi uma das colônias japonesas mais influentes da comunidade, obtendo bons resultados com a produção de banana e cana-de-açúcar.

A criação dessas quatro primeiras colônias japonesas em Campo Grande marca o balanço realizado por Sakurai (2008a), do Brasil em 1920, quando o número de japoneses residentes no Brasil alcançou 27.976, incluindo aqueles naturalizados brasileiros. Desse contingente, o sul de Mato Grosso apresentava uma margem de até 1000 japoneses distribuídos em três municípios do estado, sendo um desses, Campo Grande.

Os japoneses, nesse mesmo ano, correspondiam a 1,8% em relação ao total de estrangeiros residentes no Brasil. Ao comparar com outras regiões brasileiras, não há dúvidas de que o estado de São Paulo abrigava um número expressivo desses imigrantes, oscilando de 30.000 a 50.000 japoneses (SAKURAI, 2008a).

Se compararmos os dados com outras regiões brasileiras, torna-se possível perceber que no ano de 1920 o sul de Mato Grosso era a região que abrigava o maior número de japoneses, abaixo de São Paulo e Minas Gerais. Além desses estados, aponta-se que, no referido ano, Amazonas, Acre, Rio de Janeiro e Paraná abrigavam imigrantes distribuídos nos respectivos estados. (SAKURAI, 2008a).

Nessa perspectiva nacional, Rachi (2003) aponta que em meados de 1917 era possível perceber que, assim como em Campo Grande, pequenos grupos de japoneses haviam criado núcleos no interior de São Paulo, em Presidente Prudente.

Reforça Kawahara (2007) que entre 1925 e 1941 é o período de maior intensidade da imigração japonesa no Brasil, uma vez que o governo japonês passou a financiar a emigração após as dificuldades enfrentadas a partir da revolução de 1924.

Na segunda etapa foi diferente. Conhecida como fase de maior intensidade, ela ocorre quando, a partir de 1924, o governo japonês começou a financiar a emigração para o Brasil. Desde então, os imigrantes, acompanhados de familiares idosos e suas crianças pequenas, vinham para trabalhar nas fazendas de algodão, café e até mesmo para alguns núcleos coloniais nipônicos. Tal medida foi tomada pelo governo japonês para enfrentar e buscar a superação das crescentes dificuldades

sócio-econômicas pelas quais passava seu país. (KAWAHARA, 2007, p. 35).

Para Rachi (2003), esse foi o período de acentuado crescimento de imigrantes no Brasil e após as crises enfrentadas com a revolução de 1924, os imigrantes contaram com a ajuda do governo japonês, principalmente aos novos proprietários japoneses que haviam adquirido terras no Brasil.

Veio uma fase de relativa prosperidade, na primeira metade da década de 20. Entretanto, a revolução de 1924 acabou por provocar agitações sociais, que foram seguidas de crise econômica. No ano seguinte, a seca trouxe grandes prejuízos e os novos proprietários japoneses, ainda com prestações a saldar, enfrentaram situações periclitantes. O governo japonês compareceu com uma ajuda, apoiando os núcleos recém-formados da Noroeste e Sorocaba, com empréstimos a juros baixos. (RACHI, 2003, p. 79).

Tais acontecimentos no Brasil ampliaram o número de imigrantes japoneses nas colônias que já haviam sido criadas até 1920 em Campo Grande e outras ainda passaram a ser criadas. Inúmeras eram as situações que configuraram a presença desses novos imigrantes na região. A maioria já mantinha parentes e/ou amigos de levadas anteriores, o que proporcionou o emprego nas colônias já criadas.

A partir de 1924, foram criadas as colônias Mata do Prosa (1924), Cascudo (1925), Mata do Ceroula (1926), Rincão (1927) e Buracão (1929). Dedicaram-se ao plantio de hortaliças, café e arroz, à criação de porcos e, como foi o caso da colônia Mata do Prosa, também se formou a cooperativa dos produtores de aguardente (AECNB, 2005).

Vale ressaltar que, ao que tudo indica, a colônia Mata do Segredo dividiu-se em várias partes para assim originar a colônia Mata do Ceroula. Conforme explicado adiante, alguns pontos também nos levam a crer que mais de uma escola étnica foram criadas nas subdivisões da colônia Mata do Segredo.

Números acentuados de famílias de colonos foram identificados nessas colônias, como por exemplo, a colônia Buracão que chegou a abrigar cinquenta famílias de colonos, cujo trabalho voltado para a produção de arroz acabou por tornar a colônia como a principal fornecedora de arroz em Campo Grande, na década de 1930 (AECNB, 2005).

Em 1929, Jinshiro Guenka, Shuhei Uechi e outros firmaram com o proprietário dessas terras um contrato de colonização por um período de

oito anos. O grupo foi chamando companheiros para a colônia que, em seu auge em 1932, tinha mais de 50 famílias e uma produção de 1.300 sacas de arroz, tornando-se a maior colônia produtora de arroz de Campo Grande. Por iniciativa dos colonos mais influentes, foi instalada uma usina de beneficiamento para polir o arroz. (AECNB, 2005, p. 80).

Na colônia Rincão, foi notória a ascensão econômica de um dos fundadores, motivo que possibilitou Gonshiro Nakao a concretizar o objetivo dos japoneses quando chegaram ao Brasil: reunir economias para retornar ao Japão. Entretanto, seu retorno ao país de origem não foi definitivo, conforme ainda almejavam muitos imigrantes japoneses. Nakao retornou ao Brasil na companhia de sua esposa. Essa história foi relatada por um de seus descendentes, sua filha Geny Nacao²⁰ Ishikawa.

Aos 39 anos, em 1925, Nacao estava economicamente estável e retornou ao Japão à procura de uma esposa que fosse ‘saúdável e trabalhadora’. [...] no retorno ao Brasil, o casal adquiriu a Fazenda Rincão, com 25 mil pés de café e 160 hectares de terra, localizada a 30 quilômetros ao norte de Campo Grande. [...] a mão-de-obra da fazenda, segundo Geny, era de imigrantes que vieram mais tarde para o Estado. (MINA SAN, 2008, P. 28).

A viagem de Nacao ao Japão, marcada pelo seu casamento, teve também dois propósitos: o primeiro era de trazer novos colonos japoneses para Campo Grande a fim de empregá-los e, o segundo, de propiciar casamentos étnicos, conforme relatado por Mina San (2008).

Numa pesquisa sobre os primeiros casamentos de japoneses registrados em cartório em Campo Grande, percebe-se que há um hiato entre 1925 e 1929, que é corroborado por uma história interessante. Um grande líder na colônia, sr. Gonshiro Nacao [...] trouxe do Japão, em 1925, uma comitiva de 25 pessoas: um casal, quatro jovens mulheres e mais de 19 novos trabalhadores para a plantação de café na região do Rincão (próximo a Rochedinho). Como a maioria dos colonos imigrantes já estabelecidos constituía-se de solteiros, o empreendedor trouxe noivas pelo sistema *miai* para formação de novas famílias. (MINA SAN, 2008, p. 30).

²⁰ Segundo Ishikawa (MINA SAN, 2008), o sobrenome original da família escrito com “k” foi modificado para “c” pela esposa de Gonshiro (Michico Nacao), que também registrou os filhos com nomes em português e o sobrenome também escrito com “c”. No entanto, muitas famílias de japoneses de Campo Grande alegam que em alguns cartórios os nomes e sobrenomes das famílias foram registrados erroneamente (da forma como entendiam), sofrendo ainda o “abrasileiramento” dos nomes. Essa situação ocasionou posteriormente empecilhos quando as gerações buscavam o visto de *dekassegui* para trabalhar no Japão.

Tal situação inusitada revela que, nas colônias japonesas de Campo Grande, os elementos étnicos de pertença eram fortemente valorizados entre os imigrantes de japoneses. Era importante conviver com membros do grupo étnico, casar-se com japoneses para manter a unidade do grupo. Sobre isso, explicam Poutgnat e Streiff-Fenart (1998, p. 39):

As diferenças culturais, assim como as diferenças antropológicas (o critério etnográfico de Renan), intervêm igualmente em inúmeros casos, mas Weber acentua que a crença no parentesco clânico pode existir apesar de grandes divergências nos tipos antropológicos ou nos costumes. É o que acontece especialmente quando esta crença é baseada na lembrança de um passado comum entre grupos que divergiram do fato da colonização ou da migração.

No caso do casamento entre japoneses, esse era um meio eficaz para dar continuidade ao grupo e aos valores da cultura de origem. Para Bourdieu (2004), famílias de dados grupos sociais favorecem a continuidade de sua posição social ao inculcar um *habitus*. Nessa situação, os *miais*, como assim eram chamados os casamentos arranjados entre japoneses, decorriam do ensejo de manter vivo o *habitus* étnico do grupo.

Assim a cultura de origem era vivificada nas colônias japonesas, principalmente porque o desejo de retorno ao Japão ainda se fazia presente entre muitos colonos e, por esse motivo, era importante assegurar a manutenção da cultura japonesa - sobretudo entre os descendentes que passavam a nascer em território brasileiro, garantindo que esses não fossem se “abrasileirando”.

Na década de 1930, o Brasil já enfrentava crises econômicas. Em 1929 a crise internacional de superprodução afetava o país devido à falta de capacidade de absorção. Somado a essa situação, o país atravessa mudanças políticas, uma vez que a Revolução de 1930 destituiu o presidente Washington Luís, para Getúlio Vargas ascender ao poder. (BRITO, 2000).

O ideário do governo Vargas de homogeneização de hábitos e costumes nacionais provocou situações que colocavam os japoneses como uma ameaça estrangeira à nação, sendo alvo de desconfiança, críticas e atos de discriminação que perduraram até a Segunda Guerra Mundial. Sobre esse clima xenofóbico no Brasil, explica Sakurai (2008a, p. 23):

A polêmica racial ganhara maior impulso a partir da década de 1930, num contexto interno de crescimento das desconfianças em relação aos estrangeiros e de ascensão dos nacionalismos extremistas. Data desse momento a Campanha Anti-Nipônica, encabeçada pelo médico Miguel Couto, que contou com o apoio de outros cientistas, como Artur Neiva e Edgar Roquette-Pinto. De certa forma, as atitudes de preservação da identidade e da cultura dos imigrantes, muitos deles quase alheios ao modo de vida brasileiro, acabavam sendo superpostas pelos anti-nipônicos à idéia da inassimilação biológica. Durante os debates para a Constituição de 1934, Miguel Couto, Xavier de Oliveira e Artur Neiva liderariam o projeto de restrição da imigração japonesa, insistindo nos argumentos da insolvência étnica e da segurança nacional ameaçada, segundo eles, pelas aspirações imperialistas japonesas.

Conforme será posteriormente discutido, esse ideário político provocou profundas consequências no campo educacional, visto que “Como não poderia deixar de ser, o controle do processo educativo foi fundamental para a legitimação desse ideário”. (BRITO, 2000, p. 86). Dessa forma, a comunidade japonesa em Campo Grande foi afetada, uma vez que as associações japonesas e as escolas étnicas criadas pelo grupo já se faziam presentes nas colônias e no perímetro urbano do município.

O surgimento de novas colônias em Campo Grande ocorreu somente a partir de 1939 até 1942. Nesse período, 8 colônias japonesas foram criadas, 2 em 1939 (Lagoinha e Salobra), 3 colônias vizinhas em 1940 (Córrego da Anta, Patelinho e Rochedinho), 2 em 1941 (Indubrasil e Sidrolândia) e 1 em 1942 (Bonfim). Nessas colônias a atividade foi basicamente a produção de arroz e grãos.

A eclosão da Segunda Guerra Mundial incidiu sobre os japoneses e as colônias. Aqueles, considerados como uma ameaça estrangeira, foram alvos de desconfiança, discriminação e agressão. “[...] vários foram humilhados, espancados, interrogados como criminosos e tiveram suas casas saqueadas e incendiadas. Nesse período, os aparelhos de rádio dos japoneses foram confiscados”. (BRITO, 2000, p. 99).

Nas colônias japonesas houve invasões de militares que confiscaram todos os materiais de cunho estrangeiro e muitos japoneses foram presos e tratados como criminosos. As colônias que, em sua maioria, já haviam instalado escolas de língua japonesa e associações, tiveram confiscados seus materiais didáticos, como foi o caso da colônia Ceroula.

No dia 27 de março de 1942, porém, essa comunidade pacífica de repente se viu diante de uma situação incomum: soldados armados de metralhadoras lá entraram para fazer buscas e apreensões. Nessa época, o

exército japonês rendia Cingapura, num ciclo de contínuas vitórias. No Brasil, havia um grande temor e muito burburinho. Os soldados, cumprindo ordens militares, apreenderam todos os livros, escritos, materiais didáticos da escola em japonês, até mesmo registros históricos. Na mesma época, Tokuju Guenka, Seiichi Guenka, Hosei Yonamine, Ichisada Miyahira, Seigoro Arashiro, Jiro Ikehara, Kentoku Kanashiro e Kyuwa Matayoshi foram tratados como criminosos e levados à força, permanecendo presos por duas ou três semanas. (AECNB, 2005, p. 77).

De 1942 até 1953 não foram criadas colônias em Campo Grande. Foi o período considerado como em branco. Segundo Kawahara (2007), de 1942 a 1952 houve uma interrupção da corrente imigratória. Sakurai (2008a, p. 24) acrescenta, afirmando que: “Com a guerra, passou-se à proibição da entrada de livros em Língua Japonesa, do porte de carteira de motorista para japoneses e, por fim, à suspensão da liberdade de locomoção”.

Com o fim da guerra, as 6 últimas colônias japonesas foram criadas próximas a Campo Grande. De 1953 a 1960, fundaram-se as colônias Rio Negro, Quebra-coco, Yamato, Várzea Alegre, Dois Irmãos e Três Barras. A produção de arroz, café, grãos, banana, verduras e criação de aves foram contempladas nessas colônias.

A distância da colônia Rio Negro em relação a Campo Grande (156 km) era maior do que a das outras colônias. Correspondia à estrada que unia Campo Grande a Cuiabá (capital do estado do Mato Grosso). A instalação da colônia japonesa naquele local contribuiu para a formação do município, como informa a AECNB (2005, p. 88): “É fato, porém, que a construção de uma Colônia por parte de japoneses resultou no desbravamento desta região e na criação do município de Rio Negro, onde hoje há todos os recursos, incluindo banco, hospital e escola”.

A localização de duas colônias corresponde, atualmente, ao Distrito de Quebra-coco (colônia Quebra-coco), pertencente ao município de Sidrolândia/MS e ao município de Terenos/MS, onde fica a colônia Várzea Alegre (ou, como é mais conhecida, colônia Jamic).

Um aspecto importante sobre a colônia Várzea Alegre se deve ao fato dessa ter sido do “tipo planejado”, o que a diferenciava das demais. Esse tipo de colônia é denominado e caracterizado por Rachi (2003, p. 83): “[...] foram erguidos pelas companhias de emigração subvencionadas pelo governo japonês ou brasileiro, e contavam com financiamentos para infra-estrutura nas áreas de transporte, saúde e educação”.

Com isso, a fundação da colônia se deu pela estatal japonesa que hoje é a JICA (Agência Internacional de Cooperação do Japão). Foram adquiridos 38.472 ha por essa empresa (VASCONCELOS, 2003).

Essa empresa do governo japonês constituiu uma pessoa jurídica no Brasil, adquirindo uma propriedade de 36.363 hectares para basicamente ali acolher imigrantes agrícolas de origem japonesa. A área foi dividida em lotes que foram colocados à venda pela Kaigai Iju Shinko Kaisha e pelos governos provinciais do Japão. Era a primeira colônia planejada do pós-guerra. (AECNB, 2005, p. 92).

Havia, no Brasil, duas empresas a serviço da JICA, uma delas a Jamic (*Japan Managemant Imigration*), nome pelo qual a colônia ficou conhecida em Mato Grosso do Sul e entre os japoneses, devido à dificuldade que tinham de pronunciar o nome da fazenda: Várzea Alegre.

Durante a construção da colônia Várzea Alegre, a empresa japonesa entrou em contato com japoneses da região para a construção da colônia. Um deles, Hoshó Guenka²¹, contribuiu com o desmatamento da área e construção dos alojamentos e escritório da empresa japonesa.

Figura 2: Colônia Várzea Alegre (Jamic), 1960.



Fonte: Arquivo pessoal de Adélia Mineko Guenka, 2011.

²¹ A confirmação do nome de um dos japoneses que contribuíram com a construção dessa colônia se deu pelo relato de história de vida de Adélia Mineko Guenka, filha de Hoshó Guenka. Adélia foi uma das professoras aposentadas entrevistadas para essa pesquisa.

A ocupação da colônia se deu de 1960 até 1962. Abrigavam-se ali cerca de 60 famílias de japoneses. Aqueles que ainda se encontravam no Japão entravam em contato com a JICA e assim chegavam ao Brasil já como proprietários de terra (VASCONCELOS, 2003).

Outros imigrantes eram encaminhados ao Brasil e aqui realizavam a compra do terreno. Vieram de navio, saindo do porto de Kobe no Japão e desembarcaram no porto de Santos, no Estado de São Paulo. Tomavam o trem para a cidade de São Paulo e faziam baldeação para Bauru, cidade do interior desse Estado, onde se inicia a Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. De Bauru, embarcavam direto para a estação Pedro Celestino, situada na Colônia Várzea Alegre. (VASCONCELOS, 2003, p. 64).

A trajetória dos primeiros imigrantes nessa colônia não foi promissora nos primeiros anos, isso porque as propagandas veiculadas pela empresa do solo fértil não se confirmou, além do período de seca enfrentado nos dois primeiros anos de estabelecimento.

Esse quadro não resultou no sucesso esperado pelos colonos. Alguns japoneses retornaram ao Japão, outros migraram para outros estados brasileiros ou para a cidade vizinha, Campo Grande. Na busca de novas alternativas para solucionar o problema do solo e a fim de garantir ganhos econômicos, alguns japoneses passaram a investir na avicultura.

[...] os colonos perceberam que os investimentos exigidos pela correção do solo não trariam, em curto prazo, o retorno do capital investido. À medida que esses colonos foram se dedicando à avicultura, houve a possibilidade de utilização do adubo orgânico para melhorar a qualidade do solo. (VASCONCELOS, 2003, p. 67).

Com base nos exemplos de outras colônias japonesas de São Paulo e a partir dos aconselhamentos da JAMIC, passaram a ser instaladas as primeiras granjas na colônia, em 1963. Com isso, houve recuperação econômica da colônia que, com a insistência dos colonos na agricultura, passou a prosperar.

Posteriormente, a partir de 1970, houve o investimento na pecuária e como consequência os colonos adquiriram novos lotes para a expansão dessa atividade. É nesse ramo que se inseriu Hiroo Onoda. Pertencente a essa colônia há 32 anos, Onoda tornou-se uma personalidade conhecida tanto em nível nacional, como local, pela história vivenciada quando era militar e permaneceu durante 3 décadas nas

selvas das Filipinas, por crer que a guerra não havia acabado. A trajetória que culminou no estabelecimento de Onoda na colônia Várzea Alegre é contada:

[...] Onoda veio para o Brasil em 1974, para visitar o irmão Tadao Onoda, que residia na região de Ribeirão Pires (SP) e trabalhava no ramo de floricultura. Um ano depois, escolheu como seu porto seguro o solo sul-mato-grossense, iniciando a atividade de corte em área de mil hectares concedida pela Jica (Japan International Cooperation Agency – Agência de Cooperação Internacional do Japão), como reconhecimento pelos serviços prestados ao Japão, na região então conhecida como Várzea Alegre, no município de Terenos. Há 32 anos, ele e a esposa Machie fazem parte da Colônia Jamic, localizada a 70 quilômetros da Capital. (MINA SAN, 2008, p. 50).

A expansão dos negócios na colônia Várzea Alegre a partir da avicultura tomou proporções maiores com a criação da Cooperativa, possibilitando o comércio de ovos na região. A Cooperativa²² contou com a aquisição de terreno onde hoje se encontra o escritório, em Terenos/MS, além de lojas, uma em Cuiabá (1977) e outra em Rondonópolis (1979), onde foi possível o escoamento da produção.

O estabelecimento dessa colônia na região de Terenos/MS tornou-se um negócio rentável tanto para a empresa japonesa como para o desenvolvimento regional, pois para a empresa, mesmo não vendendo-se a quantidade de lotes esperados inicialmente, com o tempo a estabilidade da colônia levou outros imigrantes à corrida pela compra de terrenos e, assim como em qualquer outro empreendimento imobiliário, o lucro foi contemplado.

Por outro lado, as terras que na ocasião eram improdutivas receberam a força física e a vontade de vencer dos japoneses para tornar o solo rentável e assim desenvolver a economia local com a produção e comércio de produtos para atender o consumidor regional e, portanto, o estado foi favorecido do ponto de vista econômico.

Assim como na colônia Várzea Alegre, o que se percebe é que as colônias japonesas contribuíram para o desenvolvimento econômico do município, principalmente no que diz respeito à exploração de terras e desenvolvimento da agricultura e do comércio em torno dessa atividade.

Contudo, nas trajetórias das colônias foi possível compreender os vários destinos tomados. Algumas foram vendidas e novas terras foram adquiridas em

²² Hoje definida como Cooperativa Agrícola Mista de Várzea Alegre – CAMVA.

outras localidades, ou por razões diversas não tiveram os contratos renovados (no caso das terras arrendadas). No entanto, ainda há descendentes como proprietários de parte dessas áreas que, mesmo sendo asfixiados pelo avanço urbano, ainda encontram-se nessas regiões (AECNB, 2005).

No quadro que abrange o estado de Mato Grosso do Sul, outras áreas concentraram grupos de japoneses. Aponta Rachi (2003) que essa presença se acentuou a partir da década de 1940, principalmente em áreas que compreendem o noroeste paulista ou que mais tarde tornaram-se os municípios de Caarapó, Dourados, Naviraí, Nova Andradina, Itaporã e Ivinhema. Nessas áreas foram fundadas colônias japonesas com atividades voltadas para a agricultura. Posteriormente, visualizam-se novas colônias a partir da chegada de imigrantes em áreas rurais próximas a Ponta Porã, Fátima do Sul e Jateí.

A presença dos japoneses em Dourados efetivou-se no pós-guerra. Na década de 50 vieram os Nishimura, Fujinaka, Katayama, Iguma, Takimoto, Miguita e, a partir daí, o núcleo nikkei não parou de crescer. Cinco colônias formaram-se: João Ponce (Matsubara), Curupai, Laranja Lima, Kyoei e Café Porã. A colônia Curupai teve infra-estrutura construída basicamente por mãos paraguaias. (MINA SAN, 2008, p. 53).

Os municípios de Aquidauana e Três Lagoas apresentam contingentes de japoneses e descendentes, como é o caso de Três Lagoas, que hoje concentra uma das maiores comunidades de japoneses no estado. Embora não tenha sido aprofundado nesse estudo, é sabido que os vários deslocamentos dos japoneses no estado culminaram na fixação desses e nas suas contribuições para os referidos locais.

Nesse contexto, do ponto de vista social e cultural, uma nova face do estado passou a ser desenhada com a chegada desses imigrantes, pois a mistura de rostos, hábitos e costumes dos japoneses com outros tantos grupos estabelecidos na região, como paraguaios, nordestinos, paulistas, indígenas, mineiros, árabes, dentre outros, passou a constituir o estado como um mosaico cultural.

Peculiarmente a posição do estado em área de fronteira enriqueceu essa configuração cultural, tornando Mato Grosso do Sul um espaço cultural privilegiado e, como ilustra Brito (1999, p. 43), “É nessa mistura de culturas que temos a oportunidade de encontrar pessoas consumindo produtos importados do Paraguai na Feira Livre e, ao mesmo tempo, saboreando mandioca com *shoyo*”.

Digno de nota é que os japoneses trouxeram também importantes contribuições para o campo educacional, pois no âmbito das colônias japonesas de Campo Grande e arredores, espaços sociais passaram a ser construídos ao longo do tempo, as associações japonesas e as escolas étnicas inicialmente gestadas passaram a ser de fato construídas para atender a interesses econômicos, culturais e educacionais dos colonos. Esses são aspectos importantes que serão discutidos a seguir.

1.1.3 A criação de espaços sociais das colônias japonesas: associações japonesas e escolas étnicas

A chegada de vários imigrantes ao Brasil transformou o universo social e cultural do país. Dessa forma, não há como desconsiderar as contribuições desses imigrantes para a formação da história brasileira, que remontam parte do século XIX e início do século XX.

Espaços sociais foram criados por esses imigrantes, sobretudo no campo educacional. As escolas de imigrantes passaram a florescer no Brasil. Construídas nas comunidades que concentravam esses imigrantes, tinham um caráter rural e comunitário, cada qual era criada de acordo com as necessidades do grupo, mas em comum havia as fortes conotações étnico-culturais, como aponta Kreutz (2000, p. 159):

Na história da educação brasileira registra-se uma iniciativa singular de escolas comunitárias de imigrantes. Os alemães, italianos, poloneses e japoneses, ao se estabelecerem em áreas rurais formando núcleos populacionais com características e estruturas marcadamente étnico-culturais, tiveram maior visibilidade enquanto imigrantes e promoveram as escolas elementares comunitárias.

Do ponto de vista nacional, as escolas de imigrantes eram expressivas. A maior parte dessas escolas, na década de 1930, era de alemães, seguidas das escolas de italianos, poloneses e japoneses. Com exceção dos japoneses, as demais escolas tinham em sua maioria o caráter cristão, sendo que em alguns momentos verificaram-se os subsídios das igrejas para a instalação dessas escolas. (KREUTZ, 2000).

As escolas laicas também foram criadas, como é o caso dos japoneses. Ressalta Kreutz (2000, p. 159) “A imigração japonesa, que se iniciou no Brasil apenas a partir de 1908, também teve um processo de escolas comunitárias, mas com uma dinâmica de coordenação laica, a partir das Associações de Pais”.

Igualmente às várias regiões brasileiras, no sul de Mato Grosso as escolas de imigrantes se configuraram e, assim como constatado no restante do país, eram instaladas no âmbito das comunidades. Realizar alguns apontamentos sobre essas escolas é importante para se saber a história construída pelos imigrantes, especialmente em Mato Grosso do Sul, onde Miranda (1999-2001) ilustra esse cenário com a chegada de imigrantes alemães a Campo Grande, na década de 1920.

Atraídos pelas notícias de trabalho pela Companhia H. Hacker, os alemães juntaram-se à história de outros imigrantes que naquela região se instalaram pelos mesmos motivos, para formar uma colônia de imigrantes composta por grupos diversificados de búlgaros, polacos, portugueses e austríacos.

Concedida à Companhia uma vasta extensão de terra devoluta na região do atual município de Terenos/MS, os imigrantes se instalaram a Colônia Velha e mais tarde com a divisão de lotes e cedidas aos imigrantes, receberam o nome de “chácaras”. Nesses locais, a diversidade cultural era notória e, conseqüentemente, havia a necessidade de comunicação entre esses grupos e a sociedade local, a qual competia à escola (MIRANDA, 1999-2001).

A escola alemã criada nesse local teve o objetivo maior de suprir as deficiências educacionais, posto que “[...] não havia em Terenos escola à espera de colonos fossem estrangeiros ou brasileiros.” (MIRANDA, 1999-2001, p. 47). Com isso, foram criadas salas multisseriadas, contratados professores por conta dos subsídios dos colonos e aplicado o método de Lancaster e Bell para o ensino.

Os alemães, homens e mulheres, que sabiam ler e escrever; preocuparam-se com a formação escolar de suas crianças e promoveram a criação de salas de aula multisseriadas, contratando por conta e riscos próprios professores aposentados ou pessoas que pudessem ajudá-los nessa tarefa. (MIRANDA, 1999-2001, p. 47).

Especificamente, no caso dos japoneses em Mato Grosso do Sul e especialmente em Campo Grande, as colônias que começaram a ser instaladas em 1914 com a fixação dos japoneses após o término da ferrovia reforçam o universo

educacional protagonizado pelos imigrantes no sul de Mato Grosso e, conseqüentemente, no Brasil.

Nesse contexto, dois espaços sociais que foram criados pelo grupo étnico de japoneses constituíram-se de fundamental importância: as associações japonesas e as escolas étnicas. Embora nem sempre as associações tenham sido criadas com propósitos exclusivos à criação e manutenção da escola étnica, ainda assim havia uma estreita relação entre ambos, visto que quando existiam as associações, pelo menos os assuntos educacionais eram ali tratados.

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

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, prestando-se como espaço para cuidar dos assuntos de interesse coletivo”.

Certamente as associações e as escolas foram criadas inicialmente de forma tímida, dentro das possibilidades econômicas e físicas das colônias, mas relevante, devido ao projeto de vida compartilhado pelo grupo étnico. A comunidade japonesa significava a consciência tribal que unia o grupo por uma visão de mundo coletiva. 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 obterem espaços e momentos para que os colonos discutissem assuntos comuns à colônia, não apenas sobre o trabalho que sustentava a colônia, mas também para o fomento das práticas culturais e desportivas e a preocupação com a educação dos descendentes.

Desse modo, tomamos como referência as colônias japonesas apontadas da discussão anterior e, com isso, compreendemos que nas colônias de Campo Grande e

arredores a associação japonesa e a escola étnica seguiram uma ordem de criação diversificada.

Na colônia Chacrinha, a primeira preocupação dos japoneses foi a educação dos descendentes e por isso fundou-se primeiro a escola e posteriormente a associação japonesa. A AECNB (2005) conta com o relato dos descendentes que participaram dessa história e registra que:

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. (AECNB, 2005, p. 38).

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 Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira. (AECNB, 2005).

Na colônia Mata do Segredo há algumas pistas da relação dessa com a colônia Mata do Ceroula, pois embora ambas sejam explicitadas como distintas (AECNB, 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 AECNB (2005) apresenta artigos distintos: um sobre a colônia Mata do Segredo e outro sobre a colônia Mata do Ceroula. Em ambas são destacadas trajetórias de escolas diferenciadas, o que a princípio pode ser entendido como escolas de colônias distintas. Essa afirmação pode ser melhor compreendida na história da criação das escolas 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. (AECNB, 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. (AECNB, 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 AECNB (2005, p. 65) “[...] 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. (AECNB, 2005, p. 76).

Dessa forma, constata-se que havia pelo menos duas escolas na colônia maior, denominada a princípio como 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 por fim, o nome que permanece até hoje, Escola Municipal Kamé Adania (MINA SAN, 2008).

A outra, criada em 1935, teve a trajetória marcada pelo fim das aulas de japonês em 1942, permanecendo apenas as aulas de português e, posteriormente, teve reiniciadas as aulas 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 foi fechada em 1968 (AECNB, 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, pois como confirma a AECNB (2005, p. 67) “[...] a *Shokuminchi-kai*, que administrava a escola das crianças”. 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. (AECNB, 2005, p. 76).

Contudo, as duas escolas da Mata do Segredo evidenciaram que havia uma preocupação com uma educação diferenciada das escolas brasileiras. Por um lado depositava-se o fomento às práticas culturais japonesas, como inserção de festividades e encontros específicos à colônia no calendário escolar. Por outro, a inclusão de cursos profissionalizantes, como é o caso do curso de corte e costura. Tal situação também foi evidenciada nos estudos sobre os japoneses em São Paulo, realizado por Demartini et al (1996, p. 299):

O contexto em que estas famílias e escolas se instalavam, especialmente na metrópole e sua periferia, traziam ambigüidades 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 desenvolviam estratégias para orientar-se simultaneamente nestas duas direções.

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, pois alguns membros eram 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 AECNB (2005) revela que, em 1931, a associação já estava presente na colônia. Não há menção a nenhuma escola que tenha funcionado nessa colônia.

Na colônia Imbirussú, a década de 1936 favoreceu a implantação do grupo escolar. Contou-se com o apoio de 25 famílias para a construção da escola, a qual 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 era uma modalidade educacional que passou a se estruturar em um único espaço físico de forma seriada de acordo com o grau de desenvolvimento dos alunos. Do mesmo modo, foram designadas como 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. Somente em 1987 o ensino da língua foi retomado.

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. (AECNB, 2005, p. 95).

No período que antecedeu a criação dessas escolas, foi construído o *Kaikan* (1974), visto que as condições econômicas, o subsídio da Jamic e doações locais permitiram. Eventos sócio-culturais eram realizados nesse espaço até 1979. Posteriormente, tais eventos passaram a ser realizados no novo espaço construído, qual seja, a Associação Cultural e Esportiva Nipo-Brasileira de Várzea Alegre, sendo eleito como primeiro presidente Hirro Onoda (AECNB, 2005).

Outra empreitada da colônia no campo educacional foi a criação da Casa de Estudantes na capital, Campo Grande. O terreno, doado por Tokuei Nakano e pelo vereador Tetsu Arashiro, foi construído com subsídios econômicos dos próprios colonos e com a ajuda da Jamic. Uma parte foi inaugurada em 1982 e a outra em 1989. Desse modo, os filhos dos japoneses da colônia Várzea Alegre deram continuidade aos estudos numa cidade de porte maior (AECNB, 2005).

Em algumas colônias foram identificados casos em que apenas havia a associação japonesa, tais como Dois Irmãos e a Três Barras. No caso da colônia Dois Irmãos, foi o crescimento de colonos que impulsionou a criação da associação japonesa em 1963, a *Nihonjinkai*.

Nessa colônia, um ano depois da *Nihonjinkai*, criou-se a associação de jovens. Em 1981, a associação japonesa recebeu um novo nome: Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira de Dois Irmãos. A associação de jovens e a associação feminina inseriram-se nessa associação maior com os nomes de Departamento Jovem (*Seinenbu*) e Departamento Feminino (*Fujinbu*).

Em 2000, constatou-se um crescente número de associados *nisseis*, o que resultou na dificuldade de comunicação entre imigrantes e *nisseis*, devido à língua japonesa permanecer 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, situação que permanece até hoje em Dois Irmãos/MS.

Na colônia Três Barras, a associação japonesa foi representada pelo *Okinawa Kenjinkai*, que ficou conhecido pelas práticas esportivas realizadas pelos colonos, sobretudo o vôlei. Era comum a realização de campeonatos entre a colônia Três Barras e outras colônias, como a Ceroula, mas com o tempo as disputas intercolônias desapareceram (AECNB, 2005).

Em síntese, no estudo realizado sobre a criação de associações e escolas étnicas no âmbito das colônias japonesas, foi possível compreender que a criação de ambas se deu primeiramente pela preocupação do grupo étnico em fomentar e manter vivos os valores da cultura de origem nas gerações e, para isso, era necessário criar momentos e espaços de forma a acioná-los.

É fato que entre os colonos a criação desses momentos inicialmente cumpria apenas o desejo de continuar a consumir a cultura dos quais estavam habituados no Japão e a relação com conterrâneos propiciava 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, espaços que incluíam 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 primeiro a escola e depois a associação, embora o papel que se cumpriu na associação já era embutido no campo escolar.

Havia conotações étnico-culturais explícitas nas escolas, visto que se constituíam como escolas 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 do fato de que as colônias localizavam-se em áreas rurais e regiões da periferia de Campo Grande, o que impedia o acesso à escola brasileira, devido às condições de transporte e econômicas das famílias de japoneses.

Devido à valorização atribuída à educação, fruto das heranças do país de origem que no período da emigração tinha a educação como política nacionalista, a escola criada pelos imigrantes japoneses serviu de palco para as práticas culturais e a

incorporação de um *habitus* oriental que favoreceu a reprodução cultural nas gerações.

A maioria das escolas não sobreviveu com o tempo, apenas as escolas da Mata do Ceroula, que foi municipalizada, e 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 situavam-se nas proximidades de Campo Grande e hoje compreendem os municípios vizinhos sobreviveram, como é o caso da Várzea Alegre e Dois Irmãos, porém 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.

1.1.4 Três entidades japonesas em Campo Grande/MS: Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira, Associação Okinawa e a Associação do Clube de Beisebol

As três entidades japonesas que atualmente estão em Campo Grande são: Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira (A.E.C.N.B); Associação Okinawa; e Associação Clube de Beisebol (A. C. B). As três possuem espaços, administrações e atividades diferenciadas.

A Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira e a Associação Okinawa localizam-se na área que compreende o centro da cidade, já a Associação Clube de Beisebol, mais distante, localiza-se na área que compreende a BR 163 da cidade (saída para São Paulo).

A partir da criação desses três espaços, duas perguntas se tornaram latentes: afinal, qual motivo da criação de três entidades japonesas diferentes e não apenas uma entidade para representar a colônia japonesa em Campo Grande? Qual função e/ou objetivo cumprem os espaços de representação das associações dos japoneses?

No caso da Associação Clube de Beisebol, também compreendida pelos descendentes japoneses como uma associação japonesa, foi possível entender que a

paixão pelo esporte tomou grandes proporções com número acentuado de adeptos e houve a necessidade de espaço próprio para a prática do esporte.

Esse esporte foi introduzido aproximadamente em 1948 na região, por Seitoku Kohagura, Yasuo Higa e outros, os quais praticavam o esporte na escola da Mata do Ceroula. A primeira disputa que se tem notícia foi em 1954 com atletas que representavam a igreja Perpétuo Socorro de Campo Grande, sob a iniciativa do então presidente da colônia Bandeira e cuja partida se realizou na própria colônia Bandeira (AECNB, 2005).

Com a formação da equipe de beisebol em 1955, jogos intercolônias de Campo Grande passaram a ocorrer e o primeiro campeonato de Mato Grosso aconteceu em 1961. Com isso, houve a necessidade de aquisição de um espaço para que as práticas esportivas acontecessem. Dessa forma, um dos novos atletas a entrar na equipe doou um terreno para a construção do campo de beisebol. (AECNB, 2005).

Em 1974 foi criada a Federação Mato-Grossense de Beisebol e em 1982 criou-se uma equipe local para o desenvolvimento dos atletas, visto que neste ano aconteceria o campeonato brasileiro de beisebol, no qual essa equipe posicionou em segundo lugar. Foi assim que a Associação do Clube de Beisebol se configurou e, ainda em 1984, foi construído o *Kaikan*²³ da sede desse clube (AECNB, 2005). A Associação do Clube de Beisebol acabou por tornar-se independente das demais, com sede, administração e calendário de atividades próprios.

As outras duas associações japonesas, Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira e Associação Okinawa, foram separadas. Inicialmente criou-se a Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira com o nome de *Nihonjinkai* (Associação Japonesa), em 18 de agosto 1920.

[...] consultamos o Consulado-Geral do Japão em São Paulo. Com o auxílio do oficial responsável, o cônsul Kazuya Matsudaira, tivemos acesso a uma cópia da documentação que requereu a outorga da comenda a Yamaki, no ano de 1972. Conforme se supunha, seu currículo mencionava claramente: “Fundador, em agosto do 9º Ano Taisho (1920), da Associação Japonesa de Campo Grande, da qual foi eleito primeiro presidente”. Estes e outros levantamentos deram a certeza de que a Associação Japonesa de Campo Grande, atual AECNB, foi fundada no dia 18 de agosto de 1920, resolvendo o dilema que se arrastava há décadas. (AECNB, 2005, p. 191).

²³ Da tradução: salão. (HINATA, 1992).

O morador da colônia Chacrinha Kosho Yamaki foi aquele que também liderou a criação da escola de língua japonesa Hanja (1918) e, dois anos depois, foi o primeiro presidente da AECNB. Posteriormente, essa associação passou por vários nomes: Rengo Nihonjinkai (Federação das Associações Japonesas, 1957), Nippaku Taiiku Kyokai (Associação Esportiva Nipo-Brasileira, 1960) e por fim o nome que consta até hoje, Nippaku Bunka Taiiku Kyokai (Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira, 1962) (AECNB, 2005).

Já a Associação Okinawa, estima-se que sua criação se deu por volta de 1922 sob a presidência de Kame Chinem. Mais tarde houve a vinculação dessa associação com outras associações okinawanas no Brasil, cujo registro se deu com o nome de Kyuyo Kyokai.

O histórico dessa entidade remonta a 1926, quando 28 provincianos reúnem-se em São Paulo, vindos de todo o Brasil, realizando o chamado ‘Yushi Taikai’ (em japonês, uma espécie de congresso de pessoas unidas pela mesma aspiração). Seu objetivo era unificar as kenjikais que estavam sendo constituídas em diversas regiões do Brasil numa só entidade poderosa representativa dos provincianos. A proposta foi aprovada por unanimidade, e a associação foi constituída no ato, com o nome de “Kyuyo Kyokai”, sob cuja égide reuniram-se 40 subdes e 3 mil associados. A Kenjinkai de Campo Grande também tornou-se uma das shibus da Kyuyo Kyokai, realizando atividades importantes como a orientação aos imigrantes que chegavam posteriormente ao país, e assistência mútua. (AECNB, 2005, p. 110).

Durante a guerra em meandros de 1947 o grupo de okinawanos que compunha essa associação sofreu com a polêmica de vitoristas e derrotistas, visto que havia grupos que aceitavam a derrota do Japão na guerra e outros não.

Assim como em Campo Grande, essa polêmica assolou todo o país e dividia o grupo étnico, o que decorreu em brigas e assassinatos, como conta Moraes (2000) sobre a *Shindo Renmei*, uma organização extremista de japoneses criada no Brasil que chegou a assassinar os japoneses e descendentes que acreditavam na derrota do Japão no período da Segunda Guerra Mundial.

Ainda nesse período, a Associação Okinawa, embora formada como grupo à parte da Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira, realizava suas atividades em conjunto com a mesma sem distinção de titularidades. A atual “Associação Okinawa *Kenjinkai*” passou a ser assim denominada no período pós-guerra sob a presidência de Takemori Oshiro, em 1953.

Pouco se conta sobre o desvencilhamento das duas associações (AECNB e Okinawa), que ainda com denominações diferentes possuíam vínculos administrativos. Nas fontes históricas consultadas neste trabalho sobre Campo Grande, esse fato não é discutido, apenas entre alguns membros dessas associações. Conta-se que houve desavenças entre os fundadores que chegaram à separação dessas associações, fato que timidamente aponta pistas.

A Okinawa Kenjinkai de Campo Grande realizava todas as atividades em conjunto com a Nihonjinkai (Associação Japonesa), sem se prender a titularidades ou nomes. Todavia, a colônia também passou por alterações. Pressionada pela necessidade de dispor de um Kenjinkai próprio, a entidade tentou negociar a cessão do terreno que estava registrado para a Associação Japonesa, a fim de construir um Kaikan (recinto comunitário) naquele espaço que já lhe era conhecido de longa data; não sendo aceita a proposta, a Kenjinkai inaugurou, em 17 de setembro de 1966, o seu Kaikan no endereço atual. Essa iniciativa foi fruto do empenho de Takemori Oshiro. (AECNB, 2005, p. 111).

Para Kubota (2008, p. 147), permanece a dúvida se “[...] a criação desse clube ocorreu devido a divergências entre vitoristas e derrotistas no pós-guerra ou por conflitos entre duas famílias das diferentes origens”.

Compartilhamos da tese de vitoristas e derrotistas levantada por Kubota (2008), uma vez que ao ouvir alguns japoneses²⁴ de Campo Grande, constatamos que havia divergências entre grupos de japoneses, sendo que os mais radicais não aceitavam as influências da cultura local, como por exemplo, associados que já tivessem se casado com brasileiros.

Ainda nos dias atuais é possível ouvir de participantes das associações que a Associação Okinawa é para japoneses e a Associação Esportiva e Cultural Nipo-Brasileira para descendentes, como se houvesse necessidade de dividir o grupo, o que indica pistas de que a reprodução dessa ideia tem origem entre os japoneses que vivenciaram essa ruptura. Tal questão merece ser examinada a fundo.

O fato é que, em 1962, a administração que ainda permanecia una entre essas duas associações chegou ao fim, conforme mencionado pela própria AECNB (2005, p. 210), sobre a cronologia dos principais acontecimentos, destacando o ano de 1962: “Cisão e nascimento da Okinawa *Kenjinkai*. Colocando um ponto final na

²⁴ Foram ouvidos os japoneses e membros das Associações.

administração conjunta com a Associação Japonesa, surge a Associação Okinawa como entidade independente.”.

Atualmente a AECNB gerencia a escola Visconde de Cairu e outros espaços instalados ao longo do tempo como: escola de língua japonesa Shionko e a Sede Poliesportiva Armando Tibana (sede campo da AECNB). No seu organograma possui administração, departamentos culturais e esportivos independentes, assim como atividades e calendário próprio de festividades e comemorações.

Do mesmo modo, a Associação Okinawa hoje também mantém uma escola de língua japonesa, administração, departamentos e atividades independentes. Relações específicas com Okinawa e assuntos ligados especificamente a essa província são ali tratados diretamente.

Hoje há um clima amistoso entre ambas, não se percebendo nenhuma animosidade. Entre as novas gerações, nem se sabe o motivo de haver associações separadas e é frequente a participação dos descendentes nas duas ou nas três associações em momentos de festividades.

Ocorre também que, embora as festividades, comemorações e atividades das três colônias tenham o desenho da cultura de Okinawa, ainda assim mantêm a participação tanto de descendentes de okinawanos, como não okinawanos (como os *naichi*²⁵), não se percebendo as distinções aparentes entre esses grupos ou atos discriminatórios, como ocorreu no passado²⁶ entre os imigrantes japoneses.

Em Campo Grande, em dados momentos, torna-se explícito que as associações são independentes, em outros, visualizam-se parcerias entre as associações, como foi o caso da comemoração ao centenário da imigração japonesa no Brasil (2008), momentos esses que unificam as três associações (incluindo a Associação Clube de Beisebol), para assim serem reconhecidas simplesmente como a comunidade japonesa de Campo Grande.

²⁵ Termo utilizado para referir-se aos japoneses das ilhas centrais do Japão: *Honshu, Shikoku e Kyushu*.

²⁶ Segundo estudo de Kubota (2009), havia em Campo Grande “richas” entre japoneses mais velhos okinawanos e *naichi*, por esses considerarem os okinawanos como não sendo japoneses. Afirma a autora que hoje essa diferença de grupos foi atenuada com o tempo. Complementa Brito (2000) que o clima de diferença teve origem na história de Okinawa. Dada a posição geográfica (ao sul do Japão), Okinawa sofreu influências culturais de outros países como a China, criando uma cultura diferenciada e um dialeto próprio: *uchinaguchi* (atualmente falado por poucos). A invasão de Satsuma (1609) também foi um momento histórico que tornou Okinawa um Japão diferente. Apenas com a Restauração Meiji, Okinawa tornou-se uma província japonesa, mas sendo separada novamente com a invasão americana no período da guerra, retornando ao domínio japonês em 1972. Esses momentos de distanciamento e união fomentaram as discussões dos okinawanos não serem japoneses.

Contudo, observou-se que cada associação representa os ideais de grupos de japoneses e cada qual dirige atividades de acordo com o entendimento do que uma entidade japonesa deve cumprir na atual conjuntura, que ora se assemelha, ora se diferencia das demais. Mas, não há dúvidas de que todas sobrevivem em prol dos interesses da comunidade japonesa em fomentar e manter vivos os elos com a cultura de origem - agora cabendo essa tarefa aos descendentes de japoneses.

1.2 Educação e etnicidade na trajetória da escola Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS

Com a inculcação de um espírito nipônico pautado nos moldes imperialistas e enaltecido por um espírito nacionalista, os imigrantes japoneses trouxeram para o Brasil o valor primordial conferido à educação, difundido por meio da política japonesa a partir da Restauração Meiji.

Essa importância dada à educação é vista como um valor incorporado pelos japoneses que acompanharam os imigrantes até o Brasil, constituindo “[...] uma tradição educacional sedimentada [...]” (KREUTZ, 2000, p. 169).

Esse ideal educacional foi visualizado entre o grupo de japoneses que se estabeleceram em Campo Grande, fato que não se diferencia dos estudos com japoneses estabelecidos em outros estados, conforme constatado em alguns estudos, como o de Demartini (2000) e Shibata (2009) em São Paulo, de Wawzyniak (2004) no Paraná e de Kawahara (2007) em Mato Grosso.

Em Campo Grande, Brito (2000) já havia chamado a atenção para a importância atribuída à educação pelo grupo étnico de japoneses, afirmando que: “A crença no binômio educação e trabalho, para eles, foi a mola-mestra da ascensão social”. (2000, p. 129).

Imbuídos desse ideal coletivo em torno da educação, a escola étnica, como campo social/educacional, cumpriu os ideais do grupo de japoneses. Com base nessa reflexão, que no caso de Campo Grande foi suscitada a partir das contribuições da pesquisa de Brito (2000), compreendemos que é importante dar continuidade ao estudo da autora, principalmente com o objetivo de reunir novos elementos para

reflexão de como se constituiu, via processo educacional, a trajetória do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS.

1.2.1 No projeto de vida dos japoneses: a criação de escolas étnicas

De caráter comunitário e rural, a antiga escola de língua japonesa Hanja foi pensada no espaço restrito aos japoneses, visto que sua criação se deu na colônia Chacrinha, onde se reuniam famílias de agricultores japoneses. Inicialmente restrita ao grupo étnico, essa escola foi criada com vistas à necessidade dos japoneses.

O período que compreende a criação da escola de língua japonesa Hanja corresponde à Primeira República (1889-1930), caracterizando-se ali uma educação sob o prisma da política nacional pelo ideário liberal, o qual caracteriza Jacomeli (1998, p. 9, grifo do autor):

O período delimitado foi marcado por tentativas de adequação institucional, no âmbito da educação, do **ideário republicano**. Tal ideário era formado por bandeiras liberais que propunham a liberdade de ensino, a gratuidade, a obrigatoriedade e a laicidade para a instrução pública, além da adoção nas escolas do método pedagógico intuitivo.

No contexto desse período, Saviani (2006, p. 22) aponta que “[...] o fim da escravidão, a ampliação do crédito, o incentivo à imigração, a modernização técnica da produção pela introdução de máquinas, a reforma eleitoral e a questão republicana [...]” acentuaram a preocupação do governo com a educação, haja vista que era necessário oferecer uma formação adequada ao trabalhador.

As discussões sobre a instrução pública que iniciou no Império acentuaram-se no período da Primeira República, pois era preciso que o trabalhador nacional criasse o gosto pelo trabalho (SAVIANI, 2006). O intuito era criar um sistema nacional de ensino, priorizando a instrução pública primária sob o comando do governo. Entretanto, a responsabilidade de instrução pública seguiu de forma descentralizada, atribuída aos estados brasileiros, o que legitimava-se pela primeira Constituição republicana.

Foi o estado de São Paulo o precursor no processo de organização e implantação da instrução pública por meio da reforma instituída em 1890 por meio

da criação da Escola Normal, os quais se pautavam em modelos europeus. Com a Escola Normal também foram implantadas as escolas-modelo de 2º e 3º graus, criadas em anexo à Escola Normal de São Paulo.

A reforma geral da instrução pública paulista foi normatizada em 1892 pela Lei n. 88 de 8 de setembro e regulamentada pelo Decreto n. 144B de 30 de setembro. Com o decreto de 12 de março de 1890 estabelecia-se uma instrução pública mais forte e eficaz, em consonância com o elemento do progresso, priorização da instrução primária e a formação qualitativa de professores dentro dos modernos processos pedagógicos (SAVIANI, 2006).

Dentro desse conjunto estabelecido, as escolas-modelo se apresentaram e surgiram, então, os grupos escolares, sendo o método intuitivo aplicado a essa modalidade educacional. Tal método primava por um currículo que compreendia o formalismo, a memorização e posturas de autoridade, emulação e intuição. No período republicano, a disciplina e a ordem refletiam os valores sociais no âmbito educacional, sobretudo na relação entre professor e aluno (SAVIANI, 2006).

Do ponto de vista regional, o sul de Mato Grosso foi influenciado por esse ideário. Segundo Oliveira e Rodrigues (2009, p. 100),

O ambiente liberal e reformista circulou por todo o país no decorrer das décadas de 1910 a 1940. As ideias de progresso e modernização foram incorporadas não só ao discurso dos intelectuais e políticos, assim como foram materializadas na maioria das reformas iniciadas nas jurisdições estaduais da República brasileira. O estado de Mato Grosso apesar de estar fora do círculo capitalista de modernização econômica – que implicava um processo de crescente industrialização e urbanização – suas elites dominantes influenciadas pelo clima reinante no país, também procuraram desencadear condições de infra-estrutura (estradas, ferrovias, pontes, entre outros), buscando alavancar o seu desenvolvimento.

Sobre o campo educacional, Jacomeli (1998) discute as reformas instituídas em Mato Grosso em torno da instrução pública. No mesmo sentido, Oliveira e Rodrigues (2009, p. 100) apresentam o contexto educacional desse período, marcado principalmente pela formação de professores.

Mato Grosso, por sua vez, entre outros estados, recebeu a influência direta da reforma paulista [...]. Com isso, o primeiro regulamento do ensino do estado, do período republicano, foi conhecido ainda no século XIX, mediante o Decreto nº 10, de 7 de novembro de 1891, durante o mandato do presidente Dr. Manoel José Murinho (1891-1892). Nesse contexto, como consequência das reformas educacionais emergiu a

instituição escolar formadora de professores, ou seja, a Escola Normal em Mato Grosso, pela Lei Provincial nº 8. de 5 de maio de 1837.

Contudo, durante o período da Primeira República não havia escolas que atendessem à demanda populacional brasileira, tampouco para os filhos de estrangeiros que, durante esse período, passaram a apresentar número acentuado, sobretudo nas áreas rurais, onde o grande contingente de imigrantes se estabelecia, como é o caso dos japoneses.

Comenta Demartini (1997, p. 89) que “[...] o campo educacional não estava dado, não existiam nem escolas japonesas nem nacionais em número suficiente para todos, especialmente nas áreas rurais, e nem mesmo em São Paulo”.

Os japoneses que haviam se estabelecido na colônia Chacrinha de Campo Grande encontravam uma situação educacional semelhante ao restante do Brasil. A localização em área de periferia e as condições econômicas ainda instáveis não possibilitavam o oferecimento escolar para os descendentes nas áreas urbanas do município.

Havia ainda as diferenças culturais, como a língua, que dificultava a inserção dos filhos de imigrantes em escolas nacionais, além do desejo de retorno ao país de origem que impulsionava as famílias a não querer o “abrasileiramento” dos filhos para que a adaptação pudesse ser a mais natural possível quando retornassem ao Japão.

Em consonância com o estudo de Demartini (1997), em Campo Grande os japoneses partilhavam do interesse de manter uma escolarização pautada nos valores da cultura de origem. A escola de língua japonesa Hanja foi criada pelas famílias de japoneses, inicialmente com infraestrutura simples, com as doações de materiais dos colonos e a base de palha.

Para isso, era importante oferecer a formação escolar incluindo a língua japonesa, aspecto necessário para manter os vínculos com a cultura de origem. Explicam Poutgnat e Streiff-Fenart (1998, p. 38-39):

A língua e a religião desempenham um papel importante, talvez porque elas autorizam a comunidade de compreensão entre aqueles que compartilham um código lingüístico comum ou um mesmo sistema de regulamentação ritual da vida. Mas, assim como Renan, Weber observa que grandes diferenças dialetais ou religiosas podem ocorrer entre pessoas que, contudo, percebem-se subjetivamente como membros de um mesmo grupo.

O ensino da língua ou o ensino a partir da língua do grupo étnico é um forte elemento na escola de estrangeiros e ponto visível que a diferencia das demais escolas, sobre isso acrescenta Fiori et. al (2003, p. 14):

Eis a origem da chamada escola “estrangeira”, que podia referir-se a diversas etnias: a escola “alemã”, a escola “italiana”, a escola “japonesa” e a escola “polonesa”. O que caracterizava, de forma contrastante com a escola pública, era o fato de uma ou mais de suas disciplinas ser (em) ministrada (s) em idioma não vernáculo – mas no da comunidade do imigrante [...]

Dessa forma, a criação da escola étnica reuniu, por um lado, a necessidade de criar oportunidades de escolarização dos filhos - uma vez que as escolas nacionais não atendiam a essa demanda, sobretudo das áreas rurais de Campo Grande, e, por outro, a necessidade de oferecer uma formação pautada nos ideais de grupo e proporcionar a inculcação dos valores da cultura de origem.

Ao longo do tempo, o regresso ao Japão tornou-se cada vez mais remoto e era necessário preocupar-se com a formação dos descendentes de modo que estes não passassem pelos mesmos percalços enfrentados pelos imigrantes quando chegaram ao Brasil. Era preciso que os filhos obtivessem formação profissional, pois como afirma Demartini (1997, p. 89): “Pode-se afirmar, desta forma, que a procura por escolas japonesas e nacionais visava o projeto de retorno ao Japão, mas, também, voltava-se para a sobrevivência no mercado de trabalho que era vivenciado”.

Para Sayad (1998), essa é uma situação ambígua vivenciada pelo imigrante no país de acolhimento:

Oscilando, segundo circunstâncias, entre o estado provisório que a define de direito e a situação duradoura que a caracteriza de fato, a situação do imigrante se presta, não sem alguma ambigüidade, a uma dupla interpretação: ora, como que para não confessar a si mesmo a forma quase definitiva que com frequência cada vez maior a imigração reveste, apenas se leva em conta na qualidade de imigrante o seu caráter eminentemente provisório (de direito); ora, ao contrário, como se fosse preciso desmentir a definição oficial do estado de imigrante como estado provisório, insiste-se com razão na tendência atual que os imigrantes possuem de se “instalar” de forma cada vez mais duradoura em sua condição de imigrantes. (SAYAD, 1998, p. 45).

Segundo informações da AECNB (2005), a estrutura física da escola não mais comportava o crescimento do número de alunos e por esse motivo houve a

necessidade de ampliação da escola. O então líder da comunidade imigrante da região, Kosho Yamaki, visualizou a necessidade de transferência da escola da zona rural para a área urbana de Campo Grande. Isso aconteceu em 1924 (BRITO, 2000).

A transferência da escola significava não só melhorar as condições das estruturas e melhor acomodação dos alunos, mas também traduzia o interesse da comunidade japonesa em ascender economicamente e socialmente, pois como afirma Brito (2000, p. 78): “A Escola foi uma peça chave para dar visibilidade à colônia japonesa em Campo Grande”.

Essa afirmativa é comprovada pela narrativa de Tomi Nakao, uma das alunas mais antigas da escola (viva), ao lembrar-se do desejo dos pais para a transferência da escola: “Os meus pais queriam a escola no centro, porque ia melhorar as condições da colônia.” (MINA SAN, 2008, p. 37).

Inicialmente, os implicativos econômicos eram um empecilho para a concretização da transferência da escola e, desse modo, os pais como principais interessados e também sustentadores da escola não concordavam com essa medida, justamente pelos custos que essa nova empreitada acarretaria.

A AECNB (2005) e Brito (2000) confirmam o envolvimento do financiamento do governo japonês em prol da escola. Com a aprovação do financiamento, foi possível a salvação das finanças da escola, colaborando para a concretização de melhorias da escola.

Figura 3: Professores e alunos da Escola de Língua Japonesa Hanja, década de 1920.



Fonte: AECNB, 2005.

Em 1925, a Escola de Língua Japonesa passou a ser chamada de Escola Japonesa de Campo Grande, de acordo com os registros da AECNB (2005). Posteriormente, em 1927, essa foi rebatizada como escola Visconde de Cairu, - nome que permanece até hoje -, cuja localização permanece na mesma região desde que houve a mudança para a cidade: o centro de Campo Grande.

Figura 4: Alunos da Escola Visconde de Cairu em 1926



Fonte: AECNB, 2005.

Na fixação da escola no perímetro urbano de Campo Grande, as práticas eram voltadas para o ensino regular, continuavam as festividades como o *Undokai* (gincana esportiva) e passou a funcionar ainda a escola de corte e costura dirigida para as mulheres (MINA SAN, 2008).

1.2.2 Escola étnica dos japoneses e pressões políticas: embates na escola Visconde Cairu

Em 1930, as influências políticas foram latentes e incidiram sobre a escola dos japoneses em Campo Grande. Com o poder atribuído a Getúlio Vargas a partir da

Revolução de 1930²⁷, novas políticas de caráter hegemônico passaram a operar por meio de coerção social, o ideário nacionalista de mobilização pública se fez presente, estabelecendo um poder estatal forte.

O controle do processo educativo vigorou durante esse período. Nas décadas de 1920 e 1930, questionou-se o caráter religioso das escolas, o modelo de ensino tradicional com práticas educacionais voltadas para o adulto e o professor como autoridade inquestionável. Desse modo, em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova²⁸.

Nesse período, foi sugerida a mudança do nome da escola para Visconde de Cairu em homenagem a José da Silva Lisboa, que influenciou a abertura dos portos às nações amigas. Este era um meio de abrandar os ânimos da política vigente que incidiam sobre a escola.

Com base no Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, Brito (2000) aponta que as opressões contra os estrangeiros fizeram-se explícitas. A escola Visconde de Cairu teve alterado o quadro de professores, sendo imposta a inserção de professores brasileiros.

[...] além de não permitir o ensino em 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 se compreende a presença legalmente imposta de professores brasileiros na “Escola de Japoneses”. (BRITO, 2000, p. 95).

O golpe civil-militar de 1937 e a ascensão do Estado Novo influenciaram modelos educacionais pautados no autoritarismo. No segmento, a entrada de estrangeiros passou a constituir a política brasileira. A escola Visconde de Cairu, que havia se instalado na área urbana de Campo Grande, foi marcada por essa política, como afirma Brito (2000, p. 92): “Tratava-se de uma Escola de japoneses, ‘o estrangeiro’ no centro da cidade, em meio ao surto nacionalista imposto por Vargas”.

A partir de 1938 e com a Segunda Guerra Mundial, a situação dos japoneses em Campo Grande se agravou:

²⁷ Colocou o fim à Primeira República no Brasil por meio de articulações políticas civil-militar. No lugar do presidente Washington Luís, ascende ao poder Getúlio Vargas.

²⁸ Publicação nacional de 1932, que teve origem em Dewey, defendia o ensino laico, público e obrigatório centralizado no Estado.

Em Campo Grande, a situação não foi diferente, ainda que o clima de tensão não se fizesse sentir de maneira imediata. A partir de 1938, em função daquela conjuntura, a colônia japonesa passou a correr o risco de ter os seus bens confiscados e ser olhada com desconfiança pelas autoridades estaduais. Logo, essa maneira de representar o ‘outro’ foi difundida e incorporada pela população. Com o advento da II Guerra, a situação se agravou. (BRITO, 2000, p. 96).

Durante esse período, a figura do primeiro professor brasileiro da escola, Luis Alexandre de Oliveira, teve fundamental importância. Considerado um amigo da comunidade japonesa e advogado, foi diretor da escola Visconde de Cairu no período da Segunda Guerra Mundial, momento em que transferiu todos os bens da colônia para seu nome a fim de que a colônia não tivesse os bens confiscados.

Luis Alexandre contou com uma importante parceria: a professora Ayd Camargo César, que em muitos momentos acompanhou os alunos até suas casas por conta das hostilizações enfrentadas frente à população inflada pelos valores nacionais contra os estrangeiros.

Ayd Camargo²⁹ foi professora em várias escolas de Campo Grande e é uma das personalidades da história da educação campo-grandense. Em seu relato autobiográfico, Ayd registrou sua vivência na escola: “De todas as escolas que lecionei, aquela da qual eu mais guardo lembranças é a Visconde de Cairu. Foi ali que dei os meus primeiros passos como professora, e onde o meu trabalho foi muito gratificante.” (AECNB, 2005, p. 178-179). Registrou Selem (1999, p. 65),

Trabalhou intensamente junto à Colônia Japonesa de Campo Grande, de onde recebeu muitas homenagens, sendo a mais importante a “Ordem da Coroa Preciosa-Damasco”, condecoração conferida pelo Governo do Japão como prova de reconhecimento pelos serviços prestados à Escola “Visconde de Cairu” e pela dedicação ao ensino aos emigrantes. É a única mulher brasileira agraciada pelo Imperador do Japão.

Com o fim da guerra, Luis Alexandre devolveu os bens aos representantes da colônia. Também nesse período, qualquer expectativa de retorno ao Japão esmaeceu-se com a guerra. Campo Grande acabou por tornar-se o local onde os japoneses e descendentes passariam a viver.

²⁹ A professora Ayd Camargo César e o professor Luis Alexandre de Oliveira tiveram sua história de vida registrada em 1990 pela professora Maria da Glória Sá Rosa (digno de nota, outra importante personalidade da história da educação) em seu livro: “Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul”. Nessa obra, reuniram-se as memórias de 29 professores (27 do sul de Mato Grosso e 2 de Mato Grosso) que lecionaram no período de 1910 a 1970.

1.2.3 A consolidação da Escola Visconde Cairu no pós-guerra

A sobrevivência da escola após o período pós-guerra deve muito ao professor Luis Alexandre e ao trabalho da professora Ayd Camargo César. Profissionais da escola³⁰ reproduzem a história da professora Ayd no tempo em que ela assumiu a direção do Visconde de Cairu. Com perfil firme e enérgico, mas sempre dedicada à educação dos alunos, ela sempre comandou a escola com seriedade.

É justamente pela voz da professora Ayd que constatamos que a escola Visconde de Cairu não foi fechada no período da guerra: “[...] nossa escola não fechada. Era a única escola de Língua Japonesa do Brasil” (AECNB, 2005, p. 179). Esse é um aspecto importante para se saber que, passadas as ameaças de fechamento da escola, esse espaço consolidou-se e permanece até os dias atuais.

Após a guerra, novos alunos chegaram à escola oriundos de famílias de imigrantes que chegaram ao Brasil após vivenciar as marcas da derrota na guerra. Esse novo quadro na escola criou um clima de confusão. Brito (2000) afirma que os novos alunos foram absorvidos nas salas configurando turmas com idades diferenciadas. Além disso, a diferença da língua acarretou em brigas entre os novos e os antigos alunos, visto que uma porção falava o português e, a outra, o japonês.

Somado a essa situação, havia também um quadro de professores diverso que desde as opressões políticas já vinha inserindo professores não japoneses na escola. Por isso, a questão da língua constituía um embate frente aos novos alunos que chegaram nesse período.

Sobre a intenção de contornar essas dificuldades, Brito (2000) informa que alguns professores chegavam a utilizar palavras em inglês na tentativa de fazerem-se compreendidos. Além disso, a escola ministrava aulas de reforço aos novos alunos para que aos poucos fosse amenizada essa confusão.

Acerca do quadro de professores no Visconde de Cairu, abrimos um parêntese a fim conhecer quem foram os profissionais dessa escola. Muito pouco se sabe sobre esses agentes educacionais, principalmente quem eram os professores que compunham o quadro docente após a guerra, conforme o foco de discussão nesse tópico. Todavia, alguns nomes e identificações podem ser revelados, dada a

³⁰ Funcionários da escola Visconde de Cairu.

importância de aprofundar o estudo da história dessa escola e a fim de suscitar dados para estudos posteriores.

Inicialmente, sabemos que o primeiro professor (ainda da escola Hanja), foi Tokuryo Asato (AECNB, 2005), oriundo do Japão. Já na década de 1940, alguns nomes e rostos revelaram-se por meio de uma fotografia que consta no arquivo pessoal de Ayd Camargo César, disponibilizada por seus familiares³¹: Tchiro Oshiro, Ucy Nagamine e Vera de Figueiredo.

Figura 5: Retrato da turma de formandos do Curso Primário, 1940



Fonte: Arquivo pessoal da professora Ayd Camargo César, 2010.

Num quadro mais recente, posterior à guerra, sabe-se que Alice Shizuko Uehara foi professora e também diretora³² da escola, além de Neide Shimabuko, Célia Hada e Amélia Teruya. As professoras Dudu e Cândida são conhecidas apenas

³¹ Trata-se do sobrinho neto da professora Ayd Camargo César que disponibilizou informações e fotografias da referida professora em seu *blog*. Disponível em: <<http://danilojove.wordpress.com/2009/12/10/prof%C2%AA-ayd-camargo-e-o-pioneirismo-em-cg/>>

³² Dados da escola Visconde de Cairu disponibilizados no site de relacionamento (*orkut*) revelam que Alice Shizuko Uehara assumiu a direção na década de 1970 permanecendo até a sua aposentadoria em 2003.

pelo apelido ou primeiro nome, mas todas foram professoras no Visconde de Cairu e foram lembradas por ex-alunos³³ e membros da comunidade japonesa³⁴.

No trabalho de Brito (2000), encontramos referência à professora Lurdes, além de um dos diretores: João Kamin. Esses foram expostos por meio do relato dos sujeitos de pesquisa da autora. Por fim, consultamos fontes diversas para se chegar aos nomes de mais quatro professoras: Leda Ganiko, Dirce Higa, Midori Nichikuma Harada e Adélia Guenka³⁵ Essas atuaram nas décadas de 1960 a 2000.

Figura 6: Professora Ayd Camargo César e professoras do Visconde de Cairu (década de 1990)



Professoras (da esquerda para a direita): Leda Ganiko, Neide Shimabuko, Ayd Camargo César e Alice Shizuko Uehara. **Fonte:** AECNB, 2005.

Uma vez conhecidos alguns nomes do quadro de professores que lecionaram na escola após a guerra, é importante saber como se desenrolaram as práticas educativas. Sobre isso, Brito (2000) conta que a escola continuou a manter certas características que eram semelhantes ao período que a escola passou a funcionar.

³³ Depoimentos que constam na comunidade da escola, em um site de rede de relacionamento (*Orkut*).

³⁴ Consultamos membros da AECNB, da Associação Okinawa e profissionais da escola Visconde de Cairu.

³⁵ Professoras aposentadas que atuaram nas décadas de 1960 a 2000 e participaram dessa pesquisa. Os caminhos percorridos para se chegar a essas professoras são discutidos no capítulo II.

Havia disciplina rigorosa na escola, assim como professores de “linha dura” que também ministravam aulas em escolas públicas e privadas de Campo Grande, como Osvaldo Cruz e Joaquim Murtinho. Nas salas de aula, exigia-se disciplina, rigor com o uniforme, além do fomento de valores como a honestidade e o civismo.

Na rotina escolar, era comum os alunos cantarem o hino nacional, participar de comemorações cívicas e cultuar os heróis da pátria. Práticas alusivas à cultura de origem também eram constatadas, como a comemoração do aniversário do Imperador (do Japão) e comemoração do *undokai* na escola.

Como a escola limitava-se ao ensino primário (até o 4º ano), comemorava-se a formatura dos alunos na Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira, momento em que os alunos de destaque eram condecorados no final do ano com medalhas aferidas àqueles que se sobressaíam nos estudos e com as melhores notas.

Os alunos eram ali preparados para o ingresso em escolas de prestígio e renome na cidade, como, por exemplo, o Colégio Militar, que sempre selecionou alunos por meio de exames de admissão para o ingresso no 5º ano (hoje, o 6º ano do Ensino Fundamental).

Sabe-se que, durante longo período, a escola privilegiava o ingresso de alunos que eram descendentes de japoneses. Esse procedimento perdurou até meados de 1990³⁶, década em que a procura pela escola era grande e, por isso, só se estudava na escola por indicação de funcionários ou da Associação japonesa.

Pelo menos durante a década de 1990, a escola já tinha um nome na cidade e, por isso, tamanha era a procura por essa instituição, tanto por descendentes de japoneses como não descendentes. É interessante que a procura dessa instituição se estendeu aos filhos de imigrantes: libaneses, chineses, portugueses, por exemplo. Tal procura se deve, principalmente, pela imagem da escola que priorizava a disciplina e a tradição escolar, além de ser uma “escola de japoneses”, cujo povo está associado à imagem de honestidade, trabalho e dedicação aos estudos³⁷.

Reiteramos que, passada a guerra, a escola continuou a trilhar uma trajetória que contemplasse as propostas iniciais de sua criação, visto que, por meio desse espaço escolar e dos agentes educacionais envolvidos no processo educativo, o

³⁶ Constatou-se por meio de relato oral de pais de ex-alunos que em 1994 essa era ainda uma prática da escola.

³⁷ Análise com base em informações obtidas por meio de entrevistas realizadas em 2006 com a direção da escola, referente ao estudo de trabalho de conclusão de curso: “Escola Visconde de Cairu em Campo Grande/MS: estratégias familiares na educação das novas gerações de nipo-brasileiros”.

Visconde de Cairu continuou atendendo às expectativas de um projeto que visava à ascensão social dos descendentes na sociedade mais abrangente. Sendo assim, as novas gerações que passaram pela escola receberam uma formação sempre ancorada no reforço de sentimento ao grupo.

1.2.4 A escola Visconde de Cairu nos dias atuais

A escola Visconde de Cairu é hoje a única de Campo Grande que apresenta como entidade mantenedora a associação japonesa - Associação de Esporte e Cultura Nipo-Brasileira.³⁸ Na situação atual, a escola é privada, com ensino que compreende desde a Educação Infantil até Ensino Fundamental³⁹ e tem como dirigente a professora Joelma Maria do Nascimento.

Localizada na área central de Campo Grande, a escola integra o espaço da comunidade japonesa, sendo que ao lado funciona a escola de língua japonesa Shionko⁴⁰ e ao lado dessa, a associação japonesa (AECNB), configurando-se ali um cenário que chama a atenção para a presença japonesa na cidade.

Figura 7: escola Visconde de Cairu nos dias atuais

³⁸ Atualmente, responde pela AECNB, Bernardo Yukishigue Tibana, presidente da associação.

³⁹ Até 2003, a escola se limitava aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Luiza Kinoshita, ao assumir a direção da escola em 2003, inseriu salas de Ensino Fundamental, mas somente em 2007 (um ano após o término de sua gestão) a escola completou o oferecimento de todos os anos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano).

⁴⁰ A escola de língua japonesa *Shionko* foi inaugurada em abril de 1993, sob a direção de Vera Higa (AECNB, 2005).



Fonte: Morcego. Disponível em: Panoramio.com.

Passados noventa anos desde a data de sua criação (1918), o vínculo da escola com a associação permanece, fato que faz a Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira manter uma pessoa responsável para tratar de assuntos referentes à escola, nesse caso o diretor educacional Jorge Gonda.

Segundo Jorge Gonda⁴¹, a escola tem autonomia para tratar dos assuntos pedagógicos e financeiros, cabendo ao diretor educacional, como representante da associação, prestar o apoio aos dirigentes da escola em momentos de dificuldades para garantir sua sobrevivência.

Desde o período pré-guerra, o quadro de docentes não mais é composto por professores exclusivamente japoneses ou de descendentes, embora hoje haja significativa presença deles, como os casos de filhas e/ou parentes de ex-professoras ou ex-alunas que lecionam na escola.

No corpo docente, por exemplo, 17 dos 27 professores são não descendentes. Não raro, a ligação dos profissionais nikkeis com a escola vem da própria família. É o caso da professora Andréa Miti Okamura Miyashita, 32 anos. “Meu avô e meus pais estudaram aqui, sabendo disso, tenho muito orgulho de trabalhar na escola Visconde de Cairu. Essa também é a educação que quero dar para a minha filha (Lumi)”. (MINA SAN, 2008, p. 39).

Diferente do passado em que houve professores cedidos pelo estado de Mato Grosso, conforme expôs Brito (2000) sobre a década de 1930, hoje, segundo o diretor educacional da AECNB, a escola não possui professores cedidos, apenas

⁴¹ Consultamos o Diretor Educacional Jorge Gonda (2010), a fim de compreender como se dá atualmente a relação da associação com a escola Visconde de Cairu.

aqueles que além da escola Visconde de Cairu, trabalham em outros períodos em escolas públicas estaduais ou municipais.

A escola Visconde de Cairu muito se assemelha às escolas privadas de Campo Grande se não fosse o fato de manter as marcas de uma educação japonesa. Aliás, é notório como hoje a Associação japonesa e a escola fazem questão de apresentar uma escola que tem essas marcas culturais, conforme pode ser visto em divulgação de um jornal local.

Além das disciplinas tradicionais, o Visconde de Cairu, oferece aulas de inglês e informática, ballet, futsal, vôlei, xadrez, tênis de mesa e quadra. Segundo o presidente da AECNB, Bernardo Yukishige Tibana, “grandes profissionais que atuam hoje no mercado já foram alunos da Escola Visconde de Cairu, muitos deles, médicos, engenheiros, e de outras áreas”, disse. A coordenadora do espaço, professora Joelma Maria, informa que dentro do quadro pedagógico da instituição está a parte da cultura japonesa, ensinada durante os 91 anos da Escola. (A CRÍTICA, 2010, p.4).

É uma marca da escola que acabou sendo incorporada e conscientemente chama a atenção da sociedade campo-grandense para esse espaço, a partir dos aspectos culturais. Isso significa que, para a comunidade japonesa, é motivo de orgulho afirmar o prestígio que a escola e seus ex-alunos conquistaram em Campo Grande por meio dos esforços do grupo de imigrantes que a criaram.

Por esse motivo, fomenta-se a cultura de forma diferenciada do que foi no passado, isso porque as novas gerações de japoneses tendem a rememorar a cultura em tom celebrativo, o orgulho de afirmar-se pertencente ao grupo.

Práticas culturais, como o *undokai*, que antes aconteciam nas dependências da escola e, de certa forma, eram restritas ao grupo, foram incorporadas ao calendário da cidade, sendo comemorada na AECNB (sede campo), assim como o *Bon Odori*⁴². Atividades desportivas e o ensino da língua japonesa, que antes faziam parte da grade curricular, já têm caráter extracurricular, sendo oferecidos na escola Shionko e nas dependências da AECNB.

No âmbito escolar, continua a participação em desfiles no aniversário de Campo Grande ou participação em comemorações e festividades que rememoram a história do grupo, como foi o caso do centenário da imigração japonesa no Brasil, em

⁴² Cerimônia budista de culto aos falecidos.

que a escola também desenvolveu atividades com os alunos, como por exemplo, apresentações teatrais.

Figura 8: Desfile da escola no aniversário de Campo Grande, 2010



Fonte: Acervo da escola Visconde de Cairu, 2011.

Nas atividades educativas desenvolvidas na escola, buscaram-se estabelecer vínculos com a cultura de origem, mas de forma transversal, conforme pode ser visto em trabalhos que os alunos realizaram em feiras de conhecimento.

Figura 9: Exposição de cartaz sobre a guerra no Japão, 2010



Fonte: Acervo da escola Visconde de Cairu, 2011.

Verifica-se que há incentivo, por parte da escola e da associação, para a participação de alunos em festividades e encontros alusivos à comunidade japonesa que foram absorvidos na cidade, como por exemplo, o festival de sobá (cujo prato tornou-se patrimônio histórico de Campo Grande em 2006), que na ocasião contou com a apresentação de alunos e ex-alunos do Visconde de Cairu, em 2010.

Nota-se que a escola promove o intercâmbio com membros da comunidade japonesa de Campo Grande e até mesmo com japoneses, a exemplo de professores japoneses que no ano de 2010 vieram ao Brasil a fim de conhecer a escola Visconde de Cairu e demais escolas. A vinda desses professores foi intermediada pela AECNB e subsidiados pela JICA, mesmo órgão vinculado ao governo japonês que no passado subsidiou a implantação da colônia Várzea Alegre no município de Terenos/MS.

O público que hoje frequenta a escola compreendem grupos de famílias que conquistaram posições de destaque na cidade, considerados de classes privilegiadas economicamente. Há também filhos de profissionais liberais e comerciantes e muitos alunos filhos de *dekasseguis*⁴³, havendo casos de alguns alunos que nasceram e

⁴³ Termo adotado para os descendentes de japoneses que deixam o Brasil para trabalhar temporariamente no Japão.

passaram a infância com os pais no Japão e por esse motivo procuram por uma escola no qual possam oferecer uma melhor adaptação na sociedade local.

Atualmente, a escola continua fomentando os diálogos com a cultura de origem, transmitindo a história dos ancestrais, mas, sobretudo, continua a primar pela valorização da educação formal e a boa colocação no mercado de trabalho. Tais ideais são compartilhados com os pais e familiares que buscam por essa instituição e entre os professores que, a partir desse ideal, realizam práticas em prol do *slogan*⁴⁴ utilizado pela escola: “determinação, perseverança e disciplina”.

A partir do cenário atual da escola, é possível perceber que as gerações de japoneses são associadas à imagem positiva, como um povo honesto, trabalhador, disciplinado e esforçado nos estudos. Tal imagem se apresenta com nuances de estereotipia, mas faz perceber o prestígio que a “escola dos japoneses” alcançou em Campo Grande, além de ser sempre um reforço a mais para a afirmação de pertença ao grupo étnico entre as novas gerações de japoneses.

Ao longo da trajetória do grupo étnico de japoneses no Sul de Mato Grosso, muitos foram os percalços e privações enfrentados. Nem todos que chegaram para o trabalho na construção da estrada de ferro Noroeste do Brasil alcançaram o sucesso esperado nesse novo espaço. Vidas foram sucumbidas por doenças tropicais ou simplesmente muitos abandonaram o estado em busca de novas oportunidades em outras regiões brasileiras.

Aqueles que permaneceram após o término da ferrovia estabeleceram-se em Campo Grande, desenvolvendo atividades diversas. Grupos minoritários angariaram fundos para a fundação das primeiras colônias japonesas em Campo Grande e arredores. Nessas áreas rurais, surgiram as oportunidades de trabalho que, mais tarde, atraíram muitos outros imigrantes.

A partir da vida em comunidade, fundam-se os primeiros espaços sociais: as associações japonesas e escolas étnicas, locais onde se conversava, havia momentos de lazer e era decidido o futuro dos colonos por meio de uma educação moldada pelo projeto de vida coletivo formulado aos descendentes.

Tudo parecia ir bem quando os japoneses foram alvos das latentes opressões políticas na década de 1930. Consideradas uma ameaça estrangeira, previam-se o fechamento de escolas e confisco de bens, apreenderam-se materiais escolares,

⁴⁴ Utilizado no blog (twitter) da escola.

japoneses foram interrogados e maltratados, tanto pelos representantes governamentais, como pela própria população inflada pela política nacionalista.

Com a eclosão da Segunda Guerra Mundial, o sonho de retorno ao Japão tornou-se remoto e um ambiente hostil entre os próprios japoneses assolou todo o país, surgindo uma organização que, em nome do Imperador, chegou a assassinar japoneses que acreditavam na derrota do Japão. Em Campo Grande, o clima de animosidade dividiu o grupo entre derrotistas e vitoristas.

Foi com a ajuda dos amigos da colônia, dois professores não japoneses, que a escola não fechou e, no período pós-guerra, o grupo retomou seus objetivos, reestruturou as associações japonesas e a escola Visconde de Cairu se consolidou para dar continuidade ao projeto de vida dos japoneses que, por meio da educação, que buscava transmitir um patrimônio cultural e garantir a inserção e ascensão do grupo na sociedade mais abrangente.

Vindos da terra do sol nascente, os japoneses ajudaram a construir a história da cidade morena. Igualmente, a escola Visconde de Cairu e seus agentes educacionais rememoram aspectos da história da educação e da trajetória do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS.

CAPÍTULO II

MOSAICO CULTURAL: NOS ACHADOS DA MEMÓRIA A CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL

No corpo da professora residem experiências da menina, da estudante, da mulher e das diversas identidades que foram sendo construídas nas trajetórias de formação. [...]. A força desse passado no corpo da professora disponibiliza *habitus*, que são registros posturais e memória viva dos acontecimentos sociais. (NASCIMENTO, 2007, p. 28).

Uma vez explicitado o contexto histórico que desenha a presença do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS, realizamos o recorte investigativo para a história escrita desse grupo no campo educacional, especificamente para os professores e agentes educacionais que lecionaram na escola criada pelo grupo de imigrantes da colônia japonesa Chacrinha, a escola Visconde de Cairu.

Analizamos as memórias de um grupo de professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola Visconde de Cairu, a fim de discutir o papel que a cultura do grupo étnico de japoneses jogou na constituição pessoal e profissional das professoras, consubstanciando o seu *habitus* professoral (BOURDIEU, 1998; SILVA, 2005).

Na estruturação desse capítulo, discutimos como as memórias de professoras aposentadas japonesas elucidam o processo de constituição do *habitus* professoral e as marcas das trajetórias sociais, uma vez utilizado o aporte teórico de Pierre Bourdieu (1983; 1998; 1996) e interlocutores (MONTAGNER; 2007; 2009).

Do ponto de vista metodológico, apresentamos o percurso que nos levou ao respectivo grupo de sujeitos e o tratamento metodológico para a composição do material empírico para a análise. Mediante esse processo, levantamos elementos para a discussão acerca do *habitus* professoral, perscrutando as marcas da herança cultural incorporadas durante as trajetórias vividas na infância, na escolarização e na formação acadêmica e profissional.⁴⁵

⁴⁵ **Figura 10:** Prof^a Adélia (à direita), década de 1960. **Fonte:** arquivo de Adélia Mineko Guenka.



2.1 A constituição do *habitus* professoral e as marcas das trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas japonesas

Como é possível entender as relações que as professoras de origem japonesa estabeleceram com o grupo de pertencimento ao longo de suas trajetórias de vida? Como essas relações favoreceram a incorporação dos valores de grupo? Como os valores do grupo de japoneses incorporados colaboram para entender o processo de formação e atuação profissional das professoras? Essas são algumas das interrogações que norteiam a presente discussão.

Nosso foco é um estudo a partir das memórias de professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram na escola Visconde de Cairu, no qual buscamos entender, nas vivências das professoras, como se constituíram as relações com o grupo de japoneses e outros grupos presentes na sociedade, a fim de apreender como foram possíveis as incorporações e a reprodução de valores étnicos, que enfim, consubstanciaram um *habitus* professoral (SILVA, 2003; 2005).

Dessa forma, concordamos com Nóvoa (2007), afinal o professor se constitui e exerce suas práticas profissionais com base naquilo que é como pessoa. Da mesma forma, o *habitus* professoral traduz na sala de aula aquilo que se incorporou de valores sociais ao longo das vivências e experiências acumuladas no decorrer das travessias das professoras, em interface com uma história coletiva,

[...] os *habitus* são disposições incorporadas ao longo da vida do indivíduo, no contato e por meio das relações que cada um desenvolve em seu meio social desde o nascimento. Como bem ressalta Perrenoud (1998), o *habitus* social constitui a gramática geradora das nossas práticas, ou seja, nossas ações possuem uma memória. Assim, é importante formar o *habitus* e, no caso dos professores, tanto mais porque uma parte da ação pedagógica é marcada pela urgência e improvisação, por meio da intuição, e é o *habitus* que permite que os saberes sejam mobilizados no momento necessário. (BUENO, 2006, p. 230).

É preciso ponderar que não afirmamos que as professoras em questão incorporaram exclusivamente os valores da cultura de origem ou ainda, que as incorporações se deram de forma fidedigna tal como pensado numa cultura japonesa oriunda do Japão, pois é fato que o japonês migrado carrega as marcas de uma

referência cultural de um determinado tempo e espaço vivido em seu país de origem e as relações com uma sociedade mais abrangente não são excluídas.

Sá Rosa, Menegazzo e Rodrígues (1992) auxiliam a compreensão sobre as contribuições dos japoneses em Campo Grande como uma das faces que compõe um mosaico cultural e cuja configuração local se resume: “[...] cultura é tudo que nos define como seres humanos, brasileiros e sul-mato-grossenses”. (SÁ ROSA; MENEGAZZO; RODRÍGUES, 1992, p. 13-14).

Dessa maneira, é importante esclarecer que o recorte específico para as professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola Visconde de Cairu se insere numa compreensão histórica e cultural, isto é, pelo trabalho coletivo desenvolvido pelo grupo em criar possibilidades de acesso ao saber institucionalizado, pois como afirma Brito (2000, p. 115): “[...] a Escola Visconde de Cairu foi criada para atender à demanda de escolarização dos imigrantes japoneses no início do século, em Campo Grande”, mas também não desconsiderando os interesses do grupo em oferecer uma escolarização dentro dos moldes da cultura de origem, assim como analisa Demartini (et. al. 1996, p. 299) em seu estudo:

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 suprimindo as deficiências da oferta, seja atendendo às suas necessidades culturais.

Tais propósitos depositados na escola nos levam a acreditar que as professoras dessa escola assumiram a importante tarefa de transformar suas práticas profissionais de acordo com os ideais coletivos e essas práticas foram sendo moldadas ao longo do tempo em face da necessidade do grupo em oferecer um suporte às novas gerações para o enfrentamento na sociedade de acolhimento. Alguns aspectos desse processo foram sinalizados por Brito (2000, p. 80):

O professor representava a autoridade máxima, que não era questionada pelos pais muito menos pelas crianças. Por outro lado, a escola lenta e gradativamente passa a representar a possibilidade de inserção na sociedade mais abrangente e, deste modo, uma disciplina rigorosa é exigida e as ordens do mestre sempre acatadas.

Nessa perspectiva, o estudo de Brito (2000) sobre a escola Visconde de Cairu mostra que ao se conhecerem aspectos da história da escola, muito se pode conhecer sobre as especificidades da trajetória dos japoneses em Campo Grande, em um determinado tempo e espaço.

Percebemos no acompanhamento dessa trajetória que, mesmo com a pressão assimilativa imposta pelo contato com outras culturas, que sua condição e produto da “natureza humana”, os imigrantes mantêm alguns laços com os hábitos, crenças e costumes de origem. A transmissão desses traços culturais, que não são imunes à transformação histórica, possibilita a constituição da identidade social e a formação de grupos étnicos. (BRITO, 2000, p. 118).

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, pois, como explica Barth (1998, p. 191),

Se optarmos por encarar o aspecto de suporte da cultura dos grupos étnicos como sua característica primária, isto introduz implicações de longo alcance. Somos induzidos a identificar e distinguir grupos étnicos pelas características morfológicas das culturas das quais são suporte.

As professoras dessa escola são visualizadas a partir de uma lógica maior de que todo campo educacional cumpre o objetivo de escolarizar as novas gerações de acordo com os valores de um grupo social, pois, assim como complementa Miranda (1999-2001, p. 42),

[...] não devemos deixar de considerar certas verdades inerentes a todo processo educacional: ele nunca se dá desvinculado do grupo social e dos interesses políticos, já que a prática política se apóia na verdade do poder e a prática educativa, no poder da verdade, segundo SAVIANI (1989).

Dessa maneira, consideramos que as professoras tornaram-se agentes educacionais porque incorporaram os valores coletivos e agiram em conformidade com o grupo étnico de japoneses formando agentes assim como elas. É fato que esse agenciamento de valores entre o grupo e a escola acaba por ser realizado por professoras não japonesas, assim como constatou Demartini (2006) em um estudo com professoras japonesas e não japonesas que lecionaram na escola de japoneses:

As histórias dessas mulheres que foram durante anos professoras de escolas para a população de origem japonesa permitem visualizar como, em seu caminhar, foram, enquanto educadoras, formando novas gerações como elas, na intersecção das culturas oriental e ocidental, em grande parte tão distintas. (DEMARTINI, 2006, p. 290-291).

O que queremos dizer é que, quando se está em jogo a luta de um grupo pela conservação e reconhecimento de sua identidade coletiva por meio de um patrimônio cultural que o caracteriza e o diferencia dos demais, um agente que nele se insere pode realizar a leitura dos sistemas simbólicos e colaborar com os ideais do grupo que se encontram presentes num dado campo social (BOURDIEU, 2007). Esses ideais de grupo foram perscrutados na pesquisa de Brito (2000, p. 118):

Para a colônia japonesa estudada, entre os fatores que promovem sua constituição como grupo étnico destacam-se a escola – educação e o trabalho, ou seja, fatores fundamentais na produção e reprodução das ações coletivas.

O que percebemos é que o grupo étnico de japoneses exerceu uma força para o engendramento e a conservação de seus ideais nesse campo educacional (a escola Visconde de Cairu). As professoras japonesas que nesse campo estiveram imersas em dado momento, estiveram mais suscetíveis a concordar com esses valores para agir com base numa lógica de grupo, uma vez compreendido que elas trouxeram para esse campo uma bagagem histórica vivida ao longo da vida por também serem membros do grupo étnico.

As professoras representam também as gerações de japoneses e, desse modo, a apreensão de uma memória coletiva (do grupo) foi favorecida durante suas vivências, antes mesmo de tornarem-se docentes, tal como o que Demartini (1999), num estudo com gerações de japoneses, sinaliza sobre as marcas que constituem um *habitus* oriental.

O “*habitus*” oriental incorporado, em muitas ocasiões difícil de explicar. Pela tradição do povo japonês, não se aprende pelo que é dito, mas pela imitação do outro; difícil portanto explicar o que não se sabe ao certo o que é, sente-se, percebe-se, mas não se consegue explicitar pelas palavras. (DEMARTINI, 1999, p. 12).

Por esse motivo, partimos do pressuposto de que compreender como se constituíram suas vivências pode trazer elementos mais claros sobre o papel que a cultura japonesa jogou na constituição pessoal/profissional, visto que as formas de pensar e exercer a prática profissional encontra respaldo no *habitus*, formulado durante a trajetória de vida:

[...] *habitus* - entendido como um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma, e às correções incessantes dos resultados obtidos, dialeticamente produzidas por esses resultados. (BOURDIEU, 1983, p. 65).

Ser e estar na profissão, não se resume aos conhecimentos institucionalizados, isto é, dispositivos que acionamos frente ao que foi vivido nas salas de formação docente, mas sim, em tudo o que foi experienciado ao longo da vida, assim como esclarece Passeggi e Barbosa (2008, p. 148): “Não se trata mais de aproximar a educação da vida, ‘mas de considerar a vida como espaço de educação’.”.

Ao se estudar um agente ou grupo de agentes, como é o caso de professoras aposentadas japonesas, é necessário compreender a posição ocupada por esse grupo na complexidade que cerca o espaço social e os campos em que esses agentes se inseriram. No compartilhamento de um mesmo *habitus*, as ações provocadas por esse *habitus* podem elucidar as estratégias de grupo.

O *habitus* está no princípio de encadeamento das “ações” que são objetivamente organizadas como estratégias sem ser de modo algum o produto de uma verdadeira intenção estratégica (o que suporia, por exemplo, que elas fossem apreendidas como estratégias entre outras possíveis). (BOURDIEU, 1983, p. 61).

Essa estratégia de grupo pode ser conhecida por meio do estudo do *habitus* professoral e das marcas que as trajetórias sociais imprimiram nas práticas profissionais, tomando-se como fonte de análise as memórias dos agentes educacionais envolvidos no processo educacional da escola Visconde de Cairu.

O *habitus* professoral, como categoria específica do *habitus* de Bourdieu (1983), é compreendido conforme ressalta Abdalla (2004, p. 222) “[...] uma maneira de ser e estar na profissão”, também em conformidade com Silva (2005, p. 161),

[...] podemos dizer que o *habitus* professoral faz parte do conjunto de elementos que estruturam a epistemologia da prática. Trata-se, sobretudo, da estética desse ato, isto é, dos modos de ser e agir de professores e professoras. E essa estética é produzida por meio das influências inexoráveis dos condicionantes advindos da cultura estruturada e estruturante da escola, que subsiste na instituição na qual o sujeito desenvolve sua carreira docente. Outrossim, a produção desse *habitus* depende da qualidade teórica e cultural da formação dos professores, mas não é desenvolvido durante a formação, e sim durante o exercício profissional.

Para isso, a busca por memórias constitui-se como ponto de partida para se conhecer como se constituíram as travessias dessas professoras. Embora cada professora revele as marcas de uma história individual e única, também revela as incorporações dos valores sociais em contato com o grupo de japoneses, o que nos possibilita compartilhar da proposta de Montagner (2009, p. 280):

Em nossa proposta, então, o objetivo seria trabalhar com conjuntos de trajetórias e traçar, assim, uma *biografia coletiva* de um grupo primário, utilizando, para descrever essa biografia, as memórias biográficas dos agentes sociais imersos nesses grupos.

A memória é aqui compreendida, conforme ressalta Jedlowski (2003, p. 220), “[...] como uma vertente teórica dos problemas ligados à metodologia de ‘história de vida’. O método biográfico é utilizado para estudar identidades e ciclo de vida, gêneros e gerações, estilos de vida e consumos”.

Ao se trabalhar com memórias detemos as análises em dois pontos que se entrecruzam: o primeiro acerca das tramas individuais em que as histórias de vida se desenrolaram, bem como verdade de quem narra o passado. O segundo, em examinar o caráter social e histórico implícito nessas narrativas e cuja compreensão pauta-se no pensamento contemporâneo,

[...] que não concebe a memória como depósito, mas como uma pluralidade de funções inter-relacionadas. O que nós chamamos de memória é uma rede complexa de atividades, cujo estudo mostra que o passado nunca permanece tal e qual, mas é sempre selecionado, filtrado e

reestruturado pelas interrogações e pelas necessidades do presente, tanto no nível individual quanto no nível social. (JEDLOWSKI, 2003, p. 217).

As intersecções da memória individual e a memória coletiva se amparam na ideia de que “[...] atribuímos a nós mesmos, como se elas não tivessem sua origem em parte alguma senão em nós, idéias e reflexões, ou sentimentos e paixões, que nos foram inspiradas por nosso grupo”. (HALBWACHS, 1990, p. 47).

Se a memória individual é constituída no contexto de uma memória coletiva, é necessário considerar o que ressaltou Bosi (1994, p. 408): “[...] uma memória coletiva se desenvolve a partir de laços de convivência familiar, escolares, profissionais. Ela entretém a memória de seus membros, que acrescenta, unifica, diferencia, corrige e passa a limpo”.

Para Pollack (1992), registra-se nas memórias as histórias vividas individualmente, mas também as histórias herdadas pelo grupo em que se inseriu. Essas histórias são guardadas devido a importância atribuída por cada indivíduo e em face à necessidade de caracterizar as relações de pertença ao grupo social.

Em primeiro lugar, são os *acontecimentos* vividos pessoalmente. Em segundo lugar, são os acontecimentos que eu chamaria de "vividos por tabela", ou seja, acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. (POLLACK, 1992, p. 201 grifo do autor).

Reiteremos as palavras de Pollack (1992), de que as professoras trazem registros da mistura das lembranças estruturadas a partir da participação do indivíduo e aquilo que se herdou, assim como ilustra Alves (2008, p. 131-132 grifo do autor):

Desde há muito, vamos aprendendo a vida, em histórias que nos contam – uma avó querida, uma linda professora, uma boa contadora de história, uma amiga especial... Por nossa vez, de posse dessas histórias as contamos a outros, trançando redes de conhecimento – entre eles, os valores que são conhecimentos especiais que nos levam a ações – e de significados. Faz, assim, parte de nossa vida do dia-a-dia, na escola e fora dela, em outros contextos cotidianos, o *nararescutar*.

Nesse sentido, as memórias de professoras aposentadas diferenciam-se daquelas que se encontram atuantes na profissão, pois as aposentadas já atravessaram épocas e perpassaram as várias etapas de uma vida, o que lhes permite recordar os

momentos vivenciados com maior tranquilidade daquelas que ainda encontram-se envolvidas com os conflitos do trabalho. Complementa Bosi (1994, p. 60):

[...] é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis; enfim sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que solicita muito mais intensamente do que a uma pessoa de idade.

Para Ferreira (1996, p.16), “[...] acerca da memória, suas relações com a história, e a indicação da importância da elaboração de uma História da Memória como objeto da História pode oferecer chaves para inteligibilidade do passado”, ou ainda, o estudo a partir da memória do professor aposentado é, segundo Ben-Peretz (2007, p. 201),

[...] o estudo do modo como o ser humano sente o mundo. Esta noção geral traduz a opinião de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; professores e alunos são contadores de histórias e as personagens de suas próprias histórias e das histórias dos outros.

Acerca da origem étnica dessas professoras, torna-se possível apreender quais heranças da cultura de origem encontram-se presentes nas memórias dessas professoras e o papel que essas heranças jogaram na ação docente. Nesse diálogo da antropologia e da sociologia, Jedlowsky (2003, p. 221) aponta que: “A antropologia fornece aos sociólogos os elementos básicos para a análise das relações entre memória e sociedade”.

Portanto, buscamos nas memórias dessas professoras compreender o processo pelo qual os valores culturais passaram às gerações, como encarnações das heranças culturais que, embora cada qual possa reinterpretar os valores da cultura de formas diferenciadas, ainda assim são aspectos compartilhados como um patrimônio cultural que são solidários aos membros do grupo, cujas representações sociais relacionam-se ao passado que foi guardado e socializado no grupo e, especificamente, no campo educacional entre os agentes educacionais.

Falar de gerações sucessivas não significa apenas fazer referência ao fator biológico, onde uma por ser continuidade da outra, caminha para a evolução da espécie. No plano social consideram-se os conflitos pessoais e familiares, as influências do meio (família, trabalho, escola, etc.), os projetos de vida, o convívio cotidiano, dentre outros fatores. (DEMARTINI, 1999, p. 10).

A análise das memórias dessas professoras favorece entender, conforme Nogueira e Nogueira (2006, p. 26), “[...] o processo da interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.”, uma vez que não nos constituímos de forma solitária, mas, ao contrário, estamos imersos num mundo cuja interação possibilita ver, ouvir e realizar práticas traduzidas em percepções, classificações e gostos em conformidade com os valores sociais que incorporamos ao longo da vida.

O estudo com essas agentes educacionais reitera as palavras de Demartini (2006, p. 291): “Acreditamos que as experiências destas mulheres nos permitem problematizar as questões da educação escolar e das políticas educacionais voltadas para grupos de imigrantes [...]”, conhecendo aspectos de sua trajetória, bem como as contribuições desse grupo para a história da educação e para a história de Campo Grande/MS.

2.1.1 Em busca de memórias...

“[...] a memória é constituída por *pessoas, personagens*.” (POLLACK, 1992, p. 201 grifo do autor).

Inicialmente, buscávamos por professoras cujos diálogos com o passado se desenrolariam de modo mais fácil e com capacidade interpretativa e, dessa forma, a professora aposentada japonesa poderia fornecer elementos mais claros sobre sua história e os diálogos com os grupos sociais, especialmente com os japoneses.

Dos objetivos estabelecidos, buscávamos também por memórias que contribuíssem para o campo da história da educação campo-grandense, uma vez que no campo acadêmico são conhecidas apenas as produções de Brito (1999; 2000) sobre a história da escola Visconde Cairu, a qual existe há noventa e dois (92) anos em Campo Grande.

Assim como suscitado nas discussões de Kreutz (2000), consideramos que realizar estudos dedicados aos agentes educacionais e suas práticas profissionais

configura compreensões sobre o processo educacional nas escolas fundadas por imigrantes, neste caso a escola fundada pelos imigrantes japoneses.

Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) ressaltam a escassez de estudos sobre a história do ensino no referido local e, embora destaquem o ensino público e a preocupação com a cultura escolar, não deixam de apontar a lacuna existente em Campo Grande acerca de estudos que auxiliem a configuração da história da educação local.

Embora o ensino público em Mato Grosso/Mato Grosso do Sul já tenha sido objeto de importantes pesquisas cujos resultados servem de base para analisar a sua história, as pesquisas a respeito da história do ensino em Campo Grande, além de escassas, não focalizam a cultura escolar como seu objeto. (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 65).

Nesse sentido, conduzimos uma investigação que tem como foco as marcas das heranças culturais e as respectivas influências nas trajetórias de formação e atuação profissional na escola de cunho étnico, mas não poderíamos deixar de olhar os impactos que os valores da cultura do grupo étnico de japoneses imprimiram na sociedade campo-grandense ao longo de sua história e, especificamente, no campo educacional, sinalizando com alguns aspectos das trajetórias sociais desse grupo no referido local.

Esse contexto delineou a pesquisa e os critérios para a busca por memórias que nos auxiliassem na leitura do objeto e dos objetivos estabelecidos. Dessa forma, estabelecemos três critérios, a saber: 1) professoras com ascendência japonesa; 2) professoras aposentadas; 3) professoras que tivessem lecionado na escola Visconde de Cairu em Campo Grande/MS. Esses critérios estavam intrinsecamente relacionados, sendo que nenhum poderia ser excluído na seleção.

É válido ressaltar que inicialmente não estabelecemos o período específico que as professoras lecionaram na escola, bem como as especificações de gênero (se seriam professores do sexo masculino ou feminino), mas partimos do pressuposto de que as professoras que haviam lecionado a partir da década de 1960 seriam mais fáceis de ser encontradas e apresentariam maior disposição em participar da pesquisa.

O fato de termos chegado a um grupo feminino já era esperado, visto que, conforme ressaltava Almeida (2006), a feminização do magistério notoriamente foi

identificada no século XX no Brasil, fato que se faz perceber a presença majoritária de mulheres ao longo desse período também na escola Visconde de Cairu.

A primeira fase adotada para se chegar às professoras foi vasculhar, nas fontes bibliográficas, nomes e/ou pistas que conduzissem ao grupo em questão, uma vez que particularmente não possuía nenhum contato com o grupo investigado. Se por um lado, Brito (2000) havia aberto fissuras para a investigação a partir desses agentes educacionais, fazendo referências aos professores e trazendo relatos orais desses agentes, por outro, devido aos objetivos de sua pesquisa, não foi possível conhecer a identidade dos mesmos.

Na consulta à obra da AECNB (2005), notamos que Tokuryo Asato teve o nome registrado por ter sido o primeiro professor de língua japonesa na então escola Hanja. Posteriormente, outros dois nomes foram registrados na história da escola Visconde de Cairu: o professor Luiz Alexandre de Oliveira e a professora Ayd Camargo César, nomes que também foram explicitados por Sá Rosa (1990) e os únicos identificados por Brito (2000).

Um fato curioso foi perceber como a comunidade japonesa recorda e expressa gratidão por esses dois profissionais já falecidos, que sempre foram conhecidos como os “velhos amigos da colônia”. Essas identificações da comunidade japonesa com os referidos professores se devem ao trabalho desenvolvido em conformidade com os ideais do grupo étnico, assim expresso por Ayd Camargo César (AECNB, 2005, p. 178-179) em depoimento autobiográfico:

Os alunos eram disciplinados e procuravam se esforçar para aprender. Eu respeito a colônia japonesa. Os japoneses eram todos meus amigos. Durante a guerra, quanto os japoneses radicados no Brasil sofreram, suportaram e tiveram que se submeter. Nos desfiles que se fazia nas festividades da cidade, os alunos levados por mim e pelos outros professores, marchavam como verdadeiros patriotas. Crianças malcriadas gritavam nos xingando de traidores. Eu jamais poderia aceitar uma ofensa dessas. Nunca deixei de cumprir as minhas obrigações perante o país.

Por outro lado, outros professores que durante longos anos também contribuíram para a história da escola são pouco lembrados e a maioria dos nomes ficou perdida ao longo do tempo. Nos últimos anos, uma comunidade⁴⁶ fundada por ex-alunos da escola Visconde de Cairu, em um *site* de relacionamentos, curiosamente

⁴⁶ A comunidade “Escola Visconde de Cairu/Campo Grande – MS” possui um grupo de 569 membros de diferentes gerações que participam do *site* de relacionamentos *Orkut*.

abriu espaço para a enquete “quem era a mais brava”, abrindo discussões saudosas para que os membros lembrassem das situações vivenciadas com suas professoras e demais funcionários da escola.

O acesso a essa comunidade me levou a realizar uma consulta maior na *internet* a fim de descobrir outras fontes de pesquisa, o que me levou a um *blog* de um familiar da professora Ayd Camargo César, no qual a história da professora foi socializada. Além disso, foi encontrado o perfil da escola no *twitter* e em outro *site* de relacionamentos.

Nessas fontes *on line* foi possível encontrar fotografias antigas e também fotografias atuais dos vários momentos de festividades e comemorações que a escola vem realizando, o que possibilitou acompanhar parte da rotina da escola. Nesse acompanhamento, foi possível saber, por exemplo, que a partir de 2008 a escola abriu espaço para cadastro dos ex-alunos, mas não se teve notícia de algo parecido para os ex-professores.

A participação na comunidade mencionada e a análise dessas fotografias antigas que foram disponibilizadas nessas fontes tornaram possível conhecer nove nomes de professoras⁴⁷. A partir dos critérios de seleção da pesquisa, buscamos o contato de quatro dessas professoras em consonância à consulta de amigos, familiares e conhecidos da comunidade japonesa onde conseguimos três contatos.

Desses três contatos, duas não puderam participar da pesquisa devido problemas de saúde e uma não concordou em participar da pesquisa. Em face dessa tentativa não ter dado o resultado esperado, procuramos novos contatos por meio de novas estratégias para se chegar às professoras.

Por intermédio de uma professora que leciona na escola, chegamos à primeira professora: Midori Nichikuma Harada⁴⁸. Concomitantemente, frequentamos as festividades promovidas pela comunidade japonesa e, ainda, com o apoio da

⁴⁷ Desse número, excluímos aquelas que participaram da pesquisa. Os nomes das professoras foram destacados no capítulo I, tópico: 1.2.3.

⁴⁸ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) esclarece que as narrativas poderiam ser utilizadas na íntegra e/ou partes para fins científicos e divulgação. Igualmente, previu o uso de imagens do arquivo pessoal concedidas pelo entrevistado ao pesquisador, assim como a identificação dos sujeitos (nomes reais), por compreender a importância em dar voz e reconhecimento aos professores e testemunhos da história educacional. O TECLE que inclui tais especificações foi lido e assinado pelas professoras, garantindo o direito de ausentar-se da pesquisa em qualquer momento ou excluir partes de seus relatos, bem como o acompanhamento e o esclarecimento de quaisquer dúvidas por parte do entrevistado durante todo o percurso da pesquisa. O TECLE encontra-se disponível no apêndice C.

professora da escola e a autorização dos dirigentes da escola, chegamos a expor um pôster anunciando a pesquisa, pois tornar conhecida a pesquisa poderia “fomentar” as professoras, mas com essa estratégia não obtivemos sucesso.

Formar uma rede de professoras por intermédio de indicação foi o meio mais positivo para se chegar e para a participação de outras professoras na pesquisa. Dessa forma, a segunda professora contatada foi Dirce Higa, por meio da intermediação de uma colega de curso de mestrado e ex-aluna da referida professora.

No estabelecimento de novos contatos com autoridades e profissionais de duas associações japonesas (Okinawa e AECNB), chegamos à professora Leda Toshi Ganiko, por meio da indicação da diretoria da Associação Okinawa. A última indicação foi oferecida por meio da professora Leda: a professora Adélia Mineko Guenka, finalizando um grupo de quatro professoras.

No contato inicial com as professoras, realizamos as apresentações e anúncio dos protocolos formais da pesquisa. Para as entrevistas, nos amparamos nas compreensões da história oral que, segundo Bom Meihy (1996b, p. 13), “[...] é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas”. Complementa Queiroz (1988, p. 42):

“História oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade.

Compreendida no campo da história oral, utilizamos a técnica de história de vida para a realização de entrevistas em que as professoras tinham a autonomia para relatar suas vivências e experiências de forma ampla. Apenas no decorrer da narração, quando as professoras adentravam em temas de interesse, realizávamos as intervenções, pedindo um maior aprofundamento do tema discutido. Sobre a história de vida, explicita Queiroz (1988, p. 43):

A história de vida, por sua vez, se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu. Narrativa linear e individual dos acontecimentos que ele considera significativo, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar.

Em complementação com a narrativa, explicitou-se para as professoras que, caso alguma fotografia, documentos e/ou arquivos pessoais pudessem ser cedidos para fins de estudo, esses seriam copiados e posteriormente devolvidos. Sobre a complementaridade da fonte oral, aponta Demartini (1994, p. 273):

Uma primeira observação faz-se necessária: o fato de recorrermos aos relatos orais e com eles trabalhamos intensamente nunca eliminou (seria impossível fazê-lo) a utilização de outras fontes, escritas e iconográficas, também fundamentais aos estudos propostos. Mas a recorrência aos relatos orais permitiu estabelecer com as demais fontes novas relações no decorrer da pesquisa.

Ao suscitar essa possibilidade de seleção de fontes do arquivo pessoal, as professoras emprestaram fotografias, documentos pessoais, como certificados de escolarização, além de recortes de jornais e planejamento pedagógico de suas aulas, o que foi analisado, sendo alguns apresentados nesse estudo para a discussão.

No total realizaram-se quatorze encontros formais para a realização de entrevistas, de agosto de 2010 a janeiro de 2011. Somam-se a esses, inúmeros encontros de repasse das transcrições das entrevistas, para a apreciação e autorização para fins de divulgação no presente estudo. Ao longo do processo, houve outros momentos de trocas de mensagens, via e-mail, e conversas informais por telefone, nos quais se esclareciam algumas dúvidas, tanto por parte do pesquisador, quanto pelas professoras entrevistadas.

No momento de leitura das transcrições, as professoras puderam acrescentar novos elementos que julgavam importantes ou, ainda, realizaram as correções de dados e informações pertinentes. Todas as professoras realizaram a leitura de seus relatos criteriosamente, não deixando escapar qualquer dado errado ou a identificação de nomes que pudessem gerar constrangimentos aos sujeitos, uma vez relatados.

É interessante que, mesmo após anos de afastamento da escola, algumas professoras demonstravam preocupação se a pesquisa era conhecida pela direção da escola Visconde de Cairu, pois as mesmas afirmavam que não poderiam relatar fatos do passado da escola, sem que os dirigentes tivessem conhecimento da pesquisa e somente após a resposta afirmativa, as professoras concordavam em participar da pesquisa.

As relações estabelecidas com essas professoras foram amistosas e de cordialidade. As narrativas arrolaram em alguns casos de forma tímida, pois as professoras afirmavam que nada de interessante tinham suas histórias e por esse motivo sentiam-se envergonhadas, mas com o tempo desenvolviam a fala de forma mais espontânea, carregadas de saudosismos e prazer em relatá-los.

As professoras mais “falantes” conservavam a postura sucinta de narrar suas vivências. Em alguns casos, isso se dava por um ritmo acelerado, devido ao tempo absorvido pelas várias atividades desempenhadas nos grupos religiosos que participam e/ou outros trabalhos desenvolvidos.

Em outros casos, essa postura desvelava o próprio perfil das professoras e as falas desenrolavam-se a partir desse perfil - o que, digno de nota, faz-se importante examinar. Em síntese, as lacunas e assuntos não explicitados e/ou não aprofundados implicaram em novos elementos a serem analisados, pois assim como os estudos sobre memória já nos alertaram inicialmente, os sujeitos fazem seus próprios recortes daquilo que consideram relevante para ser explicitado, percurso que cabe ao pesquisador desvendar. A memória é por excelência seletiva. (HALBWACHS, 1990).

2.1.2 Quem são? Do que falam as professoras aposentadas da Escola Visconde Cairu?

As memórias reunidas são de quatro professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola Visconde de Cairu entre as décadas de 1960 e 1970: Adélia Guenka, Dirce Higa, Leda Ganiko e Midori Nichikuma Harada. Analisamos as histórias de vida nas interfaces entre o campo sociológico e educacional:

[...]. A Sociologia tem por objeto os fatos sociais. [...] o que os homens pensam, sentem e fazem, constituindo fatos sociais, tanto, por exemplo, quanto as técnicas que empregam em seus trabalhos, a história de vida vem não-lo mostrar ao vivo; ela permite uma abordagem interior de fatos que antes só se observava do exterior. (QUEIROZ, 1983, p. 79-80).

Da caracterização das professoras, três são filhas de imigrantes japoneses e uma é neta de japoneses. Todas residem em Campo Grande/MS e foram professoras

primárias no tempo em que lecionaram no Visconde de Cairu. Dados de apresentação das professoras podem ser visualizados no quadro a seguir.

Quadro 2: Dados de apresentação das professoras

Professoras	Nascimento	Geração	Período/ano de docência no Visconde de Cairu	Atividade que desempenha atualmente
1. Adélia Mineko Guenka	1946	<i>Nissei</i>	Década de 1960 a 1970 ⁴⁹	Representante da Pastoral Nipo-Brasileira de Campo Grande/MS ⁵⁰ . Presidente da Associação do Círculo Católico Estrela da Manhã ⁵¹ .
2. Dirce Higa	1944	<i>Nissei</i>	Década de 1960 a 1970	Atividades ligadas à <i>Mahikari</i> ⁵² . (realiza palestras, ministra aulas para jovens e participa do serviço sagrado ⁵³).
3. Leda Ganiko	1944	<i>Nissei</i>	1965- 1971	Secretária Geral da Associação Okinawa de Campo Grande/MS. Membro do Conselho do Clube de Senhoras e uma das coordenadoras do Grupo de Dança dos Jovens da Associação Okinawa.
4. Midori Nichikuma Harada	1947	<i>Sansei</i>	1970-1977 1994-2006	Professora de origami.

Organização: Nishimoto, 2010.

As professoras nasceram em: Campo Grande/MS (Dirce e Leda), Guiratinga/MT (Dirce) e Rio Brillhante/MS (Midori). Todas se escolarizaram e realizaram o curso Normal em Campo Grande e todas possuem formação superior

⁴⁹ Os anos de docência das professoras Adélia e Dirce no Visconde de Cairu não foram lembrados com exatidão. Especificamos as décadas compreendidas da docência no quadro, mas nas discussões adiante buscamos a aproximação dos anos em que lecionaram nessa escola.

⁵⁰ Segundo regimento interno da Pastoral Nipo-Brasileira (PANIB), essa foi fundada em 1967 e se define como uma associação cívico-religiosa que congrega missionários católicos e tem o objetivo de evangelizar japoneses e descendentes no Brasil.

⁵¹ O Círculo Católico Estrela da Manhã de Campo Grande foi fundado por missionárias católicas japonesas.

⁵² Organização de cunho religioso, é também conhecida como Arte *Mahikari* (Ma: verdade/*hikari*: luz). Segundo informações da *Sukyo Mahikari Europe* e Africa, a *Mahikari* originou-se no Japão em 1959 por Kotama Okada e possui centros em 75 países. Em Campo Grande, consta uma sede da *Mahikari*.

⁵³ A função do serviço sagrado é o preparo do altar.

em Pedagogia, além de outras formações acadêmicas, como é o caso da professora Dirce.

Conforme visualizado no quadro 2, as atividades desempenhadas pelas professoras atualmente são paradoxais aos estereótipos formados em torno da aposentadoria ser o período em que as pessoas são merecedoras de descanso, dedicadas unicamente aos afazeres domésticos e cuidados familiares.

Foi constatado, no contato com esse grupo de professoras, o dinamismo cotidiano com que desenvolvem atividades ligadas aos grupos religiosos dos quais participam, como são os caso de Adélia Guenka, com atividades ligadas à Pastoral Nipo-brasileira e Dirce Higa com atividades na *Mahikari*, além de atividades na Associação Okinawa, no caso de Leda Ganiko e, por fim, atividade ligada às artes, no caso de Midori.

Para se saber do que falam as professoras e com o objetivo maior de se levantarem dados para as discussões que subseguem, submetemos as narrativas à análise de conteúdo que, segundo Bardin (2009, p. 11), é definida como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Em consonância com a área de educação, a análise de conteúdo é,

[...] também uma das técnicas mais utilizadas, ajudando o pesquisador, seja ele mestrando, doutorando, professor universitário, participante de programa de iniciação científica, dentre outros, a identificar a significação do texto que está analisando. Na área de educação a análise de conteúdo pode ser sem dúvida um instrumento de grande utilidade em estudos, em que os dados coletados sejam resultados de entrevistas (diretivas ou não), questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio ou televisão. Ela ajuda o educador a retirar do texto escrito seu conteúdo manifesto ou latente. (OLIVEIRA et. al. 2003, p. 6).

É importante lembrar que nos interessa saber quais os diálogos que as professoras estabeleceram com o universo social, especificamente com o grupo de japoneses, e o que desse processo foi possível na incorporação dos valores étnicos. Sendo assim, para a análise das narrativas, compartilhamos das palavras de Montagner (2007, p. 253):

Como se fora uma lesma, as marcas distintivas ligadas ao nome, ao biológico e ao percorrer histórico dos agentes, acabam por deixar traços

quase transparentes que, quando unidos a todos os outros traços dos grupos sociais, definem trajetórias comuns, feixes de percursos muito semelhantes, ou afinal, uma trajetória.

Partimos do pressuposto de que os valores, crenças e as representações do mundo são revelados nas memórias das professoras e a análise de conteúdo ajuda a “[...] identificar constâncias e regularidades presentes nas histórias de vida contadas pelos interlocutores”. (LOPES, 2010, p. 4).

No entanto, deve-se considerar aquilo que Bardin (2009) alerta sobre a análise de conteúdo a partir do material empírico verbal, de que a perícia atenciosa desse material implica reconhecer as vozes, a unicidade de quem fala e que, portanto, são ricas, mas também apresentam “[...] a aparência tortuosa, contraditória, ‘com buracos’, com digressões incompreensíveis, negações incômodas, recuos, atalhos, saídas fugazes ou clarezas enganadoras” (BARDIN, 2009, p. 90).

De forma geral, o analista confronta-se com um conjunto de entrevistas, e o seu objectivo final é poder inferir algo, através dessas palavras, a propósito de uma realidade (seja natureza psicológica, sociológica, história, pedagógica...) representativa de uma população de indivíduos ou de um grupo social. Mas ele encontra também – e isto é particularmente visível com entrevistas – pessoas na sua unicidade. (BARDIN, 2009, p. 90).

Assim como ressalta Bardin (2009), partimos da ideia de que as narrativas das professoras não desprezariam temas comuns à história de vida, tais como a infância ou, ainda os relacionados ao próprio grupo entrevistado (professoras), favorecendo-se aqueles como a escolarização e a prática docente, uma vez que as entrevistadas sabiam que a busca se constituía por professoras aposentadas japonesas que haviam lecionado na escola Visconde de Cairu.

O técnico, habituado a trabalhar com material verbal produzido por entrevistas – quer seja investigador, analista de conteúdo, psicoterapeuta... –, depressa compreende que cada entrevista se constrói segundo uma lógica específica. A apoiar os temas, a conservá-lo (manifestando-os ou escondendo-os), há uma organização subjacente, uma espécie de calculismo, afectivo e cognitivo, muitas vezes inconsciente na medida em que a entrevista é mais discurso espontâneo do que um discurso preparado. (BARDIN, 2009, p. 92).

De fato, a narração transcorreu a partir de uma lógica discursiva em torno desses temas e de outros que entrelaçaram as histórias das quatro professoras. Essa constatação absorvida durante a narração delineou os procedimentos para a análise

de conteúdo, cujas fases percorridas ampararam-se em Bardin (2009) e Franco (2008): 1) pré-análise: leitura das histórias de vida e organização do material empírico para a constituição de um *corpus* para a análise; 2) levantamento de unidades de análise (unidade de registro e de contexto); 3) levantamento de categorias 4) descrição e interpretação dos dados para a inferência a partir do referencial teórico da teoria da ação (BOURDIEU, 1983).

Na primeira fase, realizou-se a leitura das narrativas e organizaram-se as transcrições das narrativas em quatro documentos separados, de acordo com a narrativa de cada professora, constituindo o *corpus* de análise⁵⁴. Nas fases subsequentes, utilizamos como auxílio tecnológico o *software Nvivo8*⁵⁵, que ajudou na operacionalização das fases. As funcionalidades principais desse *software* são explicitadas por Saur-Amaral (2010, p. 5):

NVivo 8 tem cinco funcionalidades principais:

- **Gestão de dados** (organizar e recuperar tudo que podemos utilizar ao longo de uma investigação, nos mais variados formatos);
- **Gestão de ideias** (organizar e aceder facilmente a conhecimento conceptual ou teórico construído durante a investigação, e aos dados que nos permitiram construir este conhecimento);
- **Pesquisa de dados** (fazer perguntas simples e complexas e recuperar toda a informação relevante da base de dados NVivo);
- **Modelação visual** (construir modelos e gráficos a partir dos dados);
- **Relato** (apresentar os resultados obtidos em formato visual ou texto para utilização em relatórios da investigação realizada).

Vale ressaltar que a possibilidade de uso desse instrumento tecnológico, embora seja um desafio ao pesquisador, pode constituir-se como um recurso a mais para a análise de conteúdo, pois, assim como afirma Bardin (2009, p. 156): “[...] utilização do computador em análise de conteúdo conduziu os investigadores à tentativa de construir grelhas de análise, susceptíveis de funcionar com vários tipos de materiais”.

Ao contrário do que se possa pensar, o *software* não apresenta mecanicamente os dados prontos do que o pesquisador precisa, como por exemplo, a extração das unidades de análise ou categorias de um texto e/ou qualquer outro

⁵⁴ “O *corpus* é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.”. (BARDIN, 2009, p. 122).

⁵⁵ *QSR. NVivo Version 8.0.332.0 SP4. Copyright © 2010 QSR International Pty Ltd. 1999-2010. All rights reserved. Version Trial.*

material a ser explorado, mas funciona a partir de uma lógica que inclui mecanismos estabelecidos e operacionais, cabendo ao pesquisador compreender e fazer uso dessas funções para chegar às pistas e/ou respostas que pretende encontrar a partir do objeto e objetivos preestabelecidos para a investigação.

Sendo assim, incluímos o *corpus* de análise no *Nvivo8* e iniciamos a codificação⁵⁶ dos dados contidos nos quatro documentos. Inicialmente, extraímos excertos dos textos, que foram distribuídos nos seguintes temas (os quais foram abertos como novos documentos): memórias da infância/familiares, memórias da escolarização, memórias da formação acadêmico-profissional, memórias da docência e aposentadoria.

O critério de extração dos excertos seguiu a compreensão do assunto e contexto explicitado pelas professoras. De acordo com a narrativa de cada professora, obteve-se a quantificação⁵⁷ de cada tema que compôs a narrativa de história de vida de cada professora, sendo apresentados os números na tabela abaixo.

Tabela 1: Quantificação dos temas de acordo com a narrativa das professoras

	Adélia	Dirce	Leda	Midori
Memórias da infância/familiares	10,77%	36,04%	22,33%	13,60%
Memórias escolares	10,16%	4,71%	26,09%	17,02%
Memórias da formação acadêmica/profissional	12,01%	1,62%	5,35%	5,33%
Memórias da docência	58,03%	42,18%	21,85%	48,51%
Aposentadoria	6,71%	15,30	24,27%	15,52%
Total de codificação do texto	97,68%	92,85%	97,99%	99,98%

Fonte: Dados obtidos no *Nvivo8*.

Organização: Nishimoto, 2011.

Segundo os números da tabela, cada professora acentuou os temas que mais consideraram importantes a serem explicitados. O tema mais narrado por três

⁵⁶ Para o processo de codificação, abriu-se primeiramente um projeto (base) no *Nvivo8*. O projeto incluiu: pastas específicas para cada história de vida (em *Sources*) e pastas específicas para análise dos temas (em *Nodes* e *Tree Nodes*) de cada história de vida que compôs o *corpus* de análise.

⁵⁷ Refere-se à porcentagem de cada tema no contexto da narrativa de determinada professora (100%).

professoras (Adélia, Dirce e Midori) foi sobre as memórias da docência, sendo que a professora Leda narrou mais sobre o período após a aposentadoria.

Já os temas de menor destaque para três professoras (Dirce, Leda e Midori) referem-se às memórias da formação acadêmica/profissional, sendo que o período após a aposentadoria foi o tema menos evidenciado pela professora Adélia.

Uma vez decomposto o *corpus* de análise constituindo novos documentos a partir dos temas e das codificações neles contidos, extraíram-se os subtemas e unidades de registro. Entende-se que os subtemas são itens específicos que auxiliam na compreensão do tema que, por sua vez, “[...] é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (BARDIN, 2009, p. 131). Da mesma forma, a unidade de registro são recortes dos significados contidos nas análises dos temas e subtemas que, quando reagrupados, são suscetíveis à categorização.

Unidade de registro. - É a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e dimensões muito variáveis. (BARDIN, 2009, p. 130 grifo do autor).

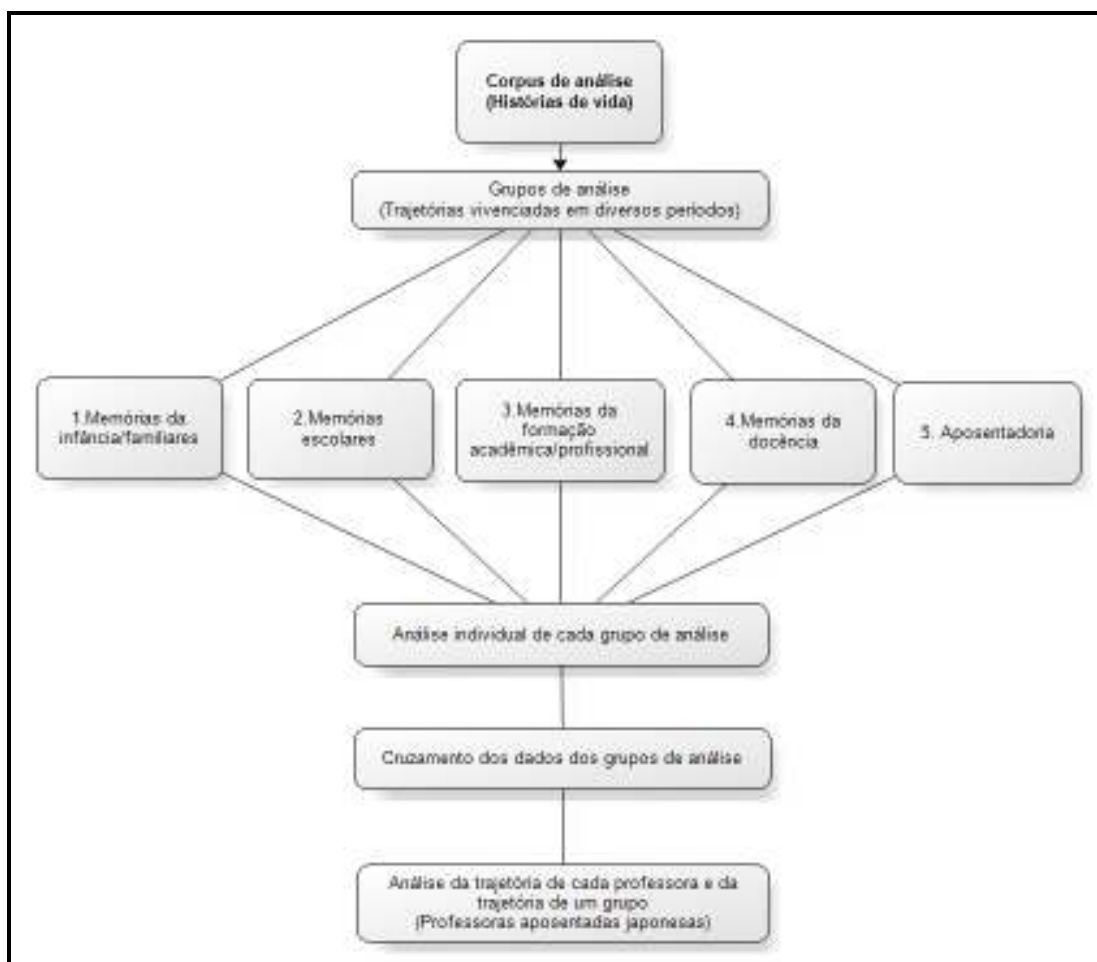
Ao extrair os subtemas e unidades de registro, submetemos os novos documentos à contagem de palavras no *Nvivo8*, com o objetivo de (re) ler os documentos e examinar possíveis subtemas e unidades de registro que tenham escapado à leitura da pesquisadora. Nesse processo, sistematizamos os dados rascunhados e a leitura realizada pelo *Nvivo8* e organizando o resultado final em quadros⁵⁸.

Com o término desse processo, iniciou-se a categorização para analisar o tema, subtema e unidade de registro já levantados. Cada categoria a ser analisada foi pensada para que, posteriormente, pudessem ser agrupadas a fim de cruzar dados e informações daquilo que se quer entender, conforme complementa Bardin (2009, p. 146): “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles”.

⁵⁸ Os quadros de análise encontram-se no Apêndice B

Cada categoria a ser inventariada se estrutura a partir da separação de elementos com o objetivo de captar as mensagens que nela estão imersas. Portanto, trabalhamos com as fatias das histórias narradas por cada professora, compreendendo que cada trajetória vivenciada na infância, no período escolar, na formação acadêmica/profissional, na docência e no período após a aposentadoria, desvela uma trajetória de vida que, quando cruzada com outras, também revela a trajetória de um grupo constituída em determinado espaço e tempo em interface com uma dada sociedade. O esquema desse raciocínio é apresentado na figura abaixo.

Figura 11: Esquema da análise de conteúdo



Fonte: Figura organizada no Nvivo8.

Organização: Nishimoto, 2011.

Em vista do que foi pensado e sistematizado com o processo de análise de conteúdo, chegamos à estrutura para a análise os temas, os subtemas, a unidade de

registro e as categorias, sendo cada conjunto correspondente a um grupo de análise. Para melhor compreensão e visualização do processo percorrido, apresentamos o quadro a seguir:

Quadro 3: Especificações dos grupos de análise

Tema		Subtemas	Unidade de registro	Categoria
Grupo de análise I	Memórias da infância/familiares	1. Histórico e caracterização familiar 2. Vivências e valores familiares 3. Família e grupo étnico de japoneses 4. Família e escolarização 5. Brincadeiras 6. Práticas culturais e herança cultural na família 7. Amizades	Vivências da infância	Trajetórias na infância
Grupo de análise II	Memórias escolares	1. Escolarização primária 2. Escolarização secundária 3. Estudo 4. Professores e diretores 5. Colegas	Vivências escolares	Trajetórias escolares
Grupo de análise III	Memórias da formação acadêmica/profissional	1. Escolha profissional 2. Formação no Curso Normal 3. Formação acadêmica 4. Professores 5. Início da prática docente	Vivências da formação acadêmica/profissional	Trajetória da formação acadêmica/profissional
Grupo de análise IV	Memórias da docência	1. Práticas profissionais 2. Concepções educacionais 3. Relação com os Pais de alunos 4. Relação com os Colegas 5. Relação com a Direção	Vivências da docência	Trajetória docente
Grupo de análise V	Aposentadoria	1. Atividades atuais 2. Práticas culturais e religiosas 3. Frequência às festividades e comemorações e viagens 5. Família e amigos	Vida após aposentadoria	Construindo a trajetória

Organização: Nishimoto, 2011.

Os dados obtidos por meio do processo da análise de conteúdo foram distribuídos em diferentes partes do estudo para uma melhor discussão:

- Grupo de análise I: “2.1.3 – As heranças familiares nas memórias da infância das professoras japonesas”
- Grupo de análise II: “2.1.4 – Memórias escolares: vivências nas escolas nacionais e na escola de cunho étnico Visconde de Cairu em Campo Grande/MS”
- Grupo de análise III: “2.1.5 – Caminhos para a docência: trajetórias acadêmicas e profissionais”
- Grupos de análise IV e V: “Capítulo III – Memória é trabalho: as narrativas de professoras sobre a docência na escola étnica”

2.1.3 As heranças familiares nas memórias da infância das professoras japonesas

[...] as correntes de pensamento social atravessam o espírito da criança, mas só com o tempo arrastarão tudo o que lhes pertence. (HALBWACHS, 1990, p. 64).

Durante as entrevistas, as quatro professoras narraram histórias sobre as brincadeiras, a convivência com os familiares, o período de férias, a história dos familiares, lugares onde moraram e frequentaram, as amizades, os ensinamentos familiares e o preparo da família para a entrada na escola. Tais memórias foram trazidas para a configuração da vida na infância e para a análise que buscamos realizar: as trajetórias na infância.

Levantamos uma pergunta que auxiliou em nossas análises sobre as trajetórias na infância: quais heranças da cultura japonesa foram predispostas na socialização primária (BOURDIEU, 1996) e são expressas nas memórias da infância/familiares das professoras?

Com base nessa interrogação, exploramos o conteúdo exposto nas narrativas por meio do inventário dos subtemas (temáticas) e mapeamento da frequência com que esses subtemas apareceram nas narrativas e sob qual contexto. Para os resultados que apresentamos, trabalhamos com as quatro narrativas sobre a infância e a família das professoras, uma vez codificadas no grupo de análise I.

Tabela 2: Frequência de subtemas (Memórias da infância)

Memórias da infância/familiares	
Subtemas	Frequência
1. Histórico e caracterização familiar	32,04%
2. Vivências e valores familiares	24,58%
3. Família e grupo étnico de japoneses	13,30%
4. Família e escolarização	10,99%
5. Brincadeiras	1,41%
6. Práticas culturais e herança cultural na família	1,27%
7. Amizades	0,31%

Fonte: Dados obtidos no Nvivo8.

Organização: Nishimoto, 2011.

Na temática - “histórico e caracterização familiar”, observamos que esse recebeu a maior atenção das professoras, trouxe assuntos sobre a história dos avós e pais no contexto migratório, além de aspectos da trajetória familiar e o estabelecimento em Campo Grande/MS, como os locais onde residiram, os ofícios e atividades que desempenharam.

A professora Dirce lembrou-se da trajetória da família. Seus pais vieram de Okinawa para o Brasil, estabeleceram-se em Mato Grosso para o trabalho no garimpo e no cultivo de hortaliças, fixando-se posteriormente em Campo Grande/MS.

Nasci em Guiratinga, perto de Cuiabá. Meu pai era um japonês muito aventureiro; eu nunca vi japonês garimpeiro, mas ele foi para lá garimpar. Então eu nasci na região de garimpos; meus irmãos viveram mais tempo lá. Recém-nascida, voltei para Campo Grande. Nasci em 1944 e logo em seguida estourou a Guerra; meus pais ficaram com medo de ficarem sozinhos. Ele garimpava e ao mesmo tempo plantava verduras; era muito conhecido na cidade de Guiratinga (antigo Lageado) como verdureiro, mais do que garimpeiro. Como veio a Guerra e não tinha quase japoneses por lá, somente duas famílias, então eles vieram embora e viemos para Rochedinho. Fui criada em Rochedinho; não estudava ainda porque naquela época estudava de sete anos para cima. Estávamos em vista de mudar para a cidade e eu não fui matriculada, eu vim com oito anos, já atrasada, comecei a estudar na escola Visconde de Cairu. (Dirce HIGA, 2011, p. 350).

Já a professora Midori recordou-se do avô materno que se deslocou para Campo Grande para o trabalho na estrada de ferro Noroeste do Brasil e do avô paterno que desenvolveu atividades na lavoura cafeeira e cultivo de hortaliças em Rio Brilhante/MS. Foi nesse local que a professora nasceu e onde passava as férias após os pais fixarem-se em Campo Grande.

Meus avós por parte de pai e por parte de mãe eram japoneses. Meu avô Yassumoto, por parte de mãe, trabalhou na construção da rede ferroviária; já os meus avós por parte de pai, trabalharam na lavoura de café em Rio Brilhante. Naquele tempo não chamava Rio Brilhante. Essa cidade já passou por três nomes, quando eles vieram, eu não lembro se era Caiuás ou Entre Rios, porque Rio Brilhante já foi chamado de Caiuás e já foi chamado de Entre Rios. Eu não me lembro de quando eles vieram, qual nome tinha. [...] Não me lembro do ano que eles vieram para Campo Grande, porque o meu pai era de pouca conversa, minha mãe, quando eu tinha dezesseis anos, morreu. (Midori Nichikuma Harada, 2010, p. 366).

Duas professoras nasceram em Campo Grande/MS - a professora Adélia e Leda. No caso da família da professora Adélia, os pais imigraram para o Brasil no período da II Guerra Mundial, conforme ilustra: “Meus pais vieram a trabalho, naquela época o Japão estava naquela crise, vieram antes da Guerra. Durante a Guerra eles já estavam aqui e foi nessa época que eu nasci.” (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 341).

Igualmente, os pais da professora Leda também imigraram do Japão (Okinawa) para Campo Grande: “Meus pais eram japoneses, vieram para Campo Grande de Okinawa.” (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 356). Em Campo Grande/MS, o pai da professora desempenhou atividades em fazendas do interior do estado e no comércio, no Mercado Municipal.

Nas memórias da infância, “as vivências e os valores familiares” constituíram a segunda temática mais evidenciada nas narrativas. As professoras falaram das relações com os membros familiares e dos ensinamentos transmitidos pelos pais, avós e tios.

Eu acho que eu fui educada através de provérbios; eu tinha um tio que gostava de contar histórias do Japão, ele fazia tudo em forma de provérbios, eu não sei se era proposital para me educar... Decerto ele ficava numa situação delicada, ele não podia cobrar muita coisa de mim, porque não era meu pai, vai que eu respondia: “□ Você não é meu pai, por que está se intrometendo na minha vida?”. Eu tenho essa impressão, mas ao mesmo tempo precisava me corrigir quando eu fizesse alguma coisa errada, então ele me contava historinhas com provérbios e isso aí eu gravei bastante. Eu acho que a minha educação foi pautada nisso, tanto é que até hoje eu gosto de provérbios. Provérbio deve ser de *Okinawa* (risos). (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 362).

Conforme visto na fala da professora Leda, a educação familiar constituiu-se pelos ensinamentos que os tios proferiram, uma vez que o pai conferiu a educação familiar a eles devido às viagens que realizava a trabalho. As associações de sua

educação com a cultura de origem são importantes para estabelecer fronteiras para caracterizar a educação que obteve, como uma educação propriamente japonesa.

Com base em Barth (1998), as fronteiras invisíveis são estabelecidas como formas de diferenciação e, como é visto na fala da professora Leda: “sou japonesa porque tive uma educação pautada nisso”. Como se pode ver, a professora traz marcas dos elos com a cultura ao fazer associações da infância com o período atual e ao ressaltar que, por isso, sempre gostou de provérbios.

Em outras situações, os elos culturais também foram identificados por meio da educação familiar. Nas falas das professoras, casar-se com japoneses não era uma exigência familiar, mas a educação familiar inculcava aspectos da cultura difíceis de separar, os quais também se influenciavam na escolha e na decisão de casar-se com japoneses.

Acho que essa educação que tivemos em casa falava: japonês é assim, é honesto, não é duas caras, duas palavras. Eu sempre tive muito orgulho de ser descendente de japonês. Se casasse com brasileiro, acho que meus pais aceitariam. O mais velho que deveria casar com japonês. Meu irmão mais velho casou com brasileira, teve duas filhas. (Dirce HIGA, 2011, p. 352-353)

Na fala da professora Dirce, são explícitas as maneiras com que os pais educavam os filhos a partir da cultura de origem, predispondo elementos que os caracterizavam como uma família japonesa, diferente dos “outros”. Tal configuração não passa despercebida na avaliação da professora que ressalta: “eu sempre tive muito orgulho de ser descendente de japonês”.

Outro aspecto étnico emerge desse excerto: o valor hierárquico na família. A forma com que cada membro assume uma posição na família japonesa é transmitida nas gerações e se estende na esfera social. Há toda uma forma de referir-se e portar-se perante o outro, o que o explica o porquê de muitos descendentes até hoje dedicarem respeito e obediência aos pais, aos mais velhos e superiores. Às vezes, mesmo em situações de não concordância, um filho não age contra a decisão dos pais.

Estudos recentes (MIYA, 2007; WAWZYNIAK, 2004) mostram que o valor hierárquico foi identificado entre as gerações de japoneses, sobretudo antes da Segunda Guerra Mundial, em que o culto ao Imperador era notoriamente visualizado entre eles e fomentado nas escolas étnicas japonesas. Mesmo na atualidade, em que o valor hierárquico perdeu forças, ainda assim é notado entre as gerações de japoneses.

Assim, há reverência para irmãos mais velhos, pais, avós e chefes. A hierarquia como estabelecida entre os japoneses vai além do respeito que se tem em outras culturas pelos mais velhos. Ela compromete responsabilidades e obrigações desde pequenos. Um exemplo disso é o filho primogênito do sexo masculino que deve perpetuar rituais como o *butsudan* (pequeno altar de madeira dedicado aos falecidos), assim como cuidar dos pais quando velhos. (ZAGONEL; CARVALHO 2006, p. 25).

Assim como destacou Zagonel e Carvalho (2006), o filho mais velho ocupa uma posição e cumpre uma função importante na família de japoneses. Essa posição explica a fala da professora Dirce: “o mais velho que deveria casar com japonês”, ou seja, se por um lado há uma visão hierárquica incorporada ao referir-se ao irmão, por outro, quando a professora afirma esse não cumprimento dos preceitos familiares e de grupo, confirma-se que a incorporação dos valores étnicos e a ação mobilizada por esse não se constituem em vias de regra, mas sim, num sentido de jogo (BOURDIEU, 2004) que pode ou não concretizar as estratégias familiares.

Se na fala da professora Dirce é notória a avaliação que ela faz sobre a importância do casamento entre japoneses, no caso da professora Leda, sua avaliação sobre a mesma situação não é a mesma. Afirma que não se tratou de escolher pessoas de origem japonesa para o casamento, mas um fato que ocorreu naturalmente, conforme pode ser visto em sua fala.

Quando eu casei, meu esposo era descendente, tinha aquela coisa de casar com descendente, mas não era rigoroso. Na minha família só eu casei com descendente, os outros quatro casaram com brasileiros, só que em casa tomávamos uns “pitos”, eles diziam: “□ Você tem que procurar casar com descendente, combina melhor, entende os problemas da gente!”. Principalmente, eles falavam essa coisa de oratória que precisava entender, respeitar, diziam que se não for descendente não iria respeitar, ia jogar fora, essas coisas que eles usavam para nos conquistar. Eles diziam sobre a comunicação, como eles iam conversar, porque não entendiam o que eles estavam falando, porque como é que eles iam entender o que a nora queria se não conseguia falar a mesma língua. Era só isso, os problemas que eles passavam para a gente, mas meus irmãos não ligaram e eu também; eu só casei com descendente porque eu namorei um descendente, não que eu estava separando só os descendentes. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 363-364).

Para Bourdieu (2004), o matrimônio possui uma lógica de aliança familiar que se alicerça numa lógica social. O casamento é fruto de um conjunto de estratégias que se realizam a partir de trocas materiais e simbólicas de acordo com a história familiar e o lugar que essa família se posiciona socialmente.

Como mostrei no caso de Béarn e de Cabília, as estratégias matrimoniais são o produto não da obediência à regra, mas do sentido de jogo que leva a “escolher” o melhor partido possível considerando o jogo que se tem, isto é, os trunfos e as cartas ruins (as moças particularmente), e a arte de jogar que se possui; é a regra explícita do jogo – por exemplo, os interditos e as preferências em matéria de parentesco ou as leis sucessórias – que define o valor das cartas (rapazes e moça, primogênitos e caçulas). (BOURDIEU, 2004, p. 82).

No passado, esse jogo de estratégias das famílias de japoneses se dava pelos casamentos arrumados entre japoneses - os *miais*, conforme foi visto no século passado em Campo Grande/MS entre as famílias que buscavam manter vivos os valores étnicos a partir das novas composições familiares (casamentos).

É fato que a questão étnica jogava um papel imprescindível, mas é preciso ponderar que não se desprezam os objetivos econômicos, ou seja, era necessário casar-se com um japonês/a, mas que esse japonês/a seria oriundo de uma “boa família”, cujos critérios econômicos tinham um peso importante.

[...] o importante era conservar a família para manter a tradição, o nome e a situação econômica da família. Isso ainda era característico da geração nissei. Mais importante do que o sentimento, era a preservação da tradição. O Miai (que escolhia preliminarmente a família) vem até mais ou menos aos anos 60 e considerava na escolha: a origem da família, a situação econômica, a situação de saúde, etc. Não era apenas uma questão étnica, a estrutura familiar também pesava muito na avaliação. (DEMARTINI, 2002, p. 140).

Já num período mais recente, é principalmente por meio de um *habitus* oriental que essa aproximação entre os japoneses inspirou novos casamentos, ou seja, é a simpatia ocasionada pelos gostos, pela frequência a locais comuns, amizades, práticas e valores comuns entre os japoneses que os liga, por meio de uma cultura e de uma determinada posição social. Como colocou Bourdieu (2004, p. 90), “[...] amar é sempre um pouco amar no outro uma outra realização de seu próprio destino social”.

O que pode ser visto no caso das professoras japonesas, é que as estratégias constituídas na família são a de predisposição dos valores culturais que vão formando fronteiras invisíveis entre nós, “os japoneses”, e “eles” e, por esse motivo, casar-se com um japonês é garantir a felicidade própria e uma espécie de harmonia familiar e coletiva, mas no fundo é também garantir a unicidade, a elevação social do grupo e a conservação das heranças culturais nas gerações.

Essa educação familiar que inculca os valores da cultura já no período da infância é, assim como coloca Bourdieu (2004), fruto de um conjunto de estratégias de grupo compartilhadas entre as famílias de japoneses. Tais valores são de fácil incorporação quando, ainda na infância, as famílias favorecem os diálogos com o grupo - esse é um ponto analisado na temática: “família e o grupo étnico de japoneses”.

Nas memórias de três professoras: Adélia, Dirce e Leda, as relações com a comunidade de japoneses de Campo Grande (especificamente na colônia de japoneses) sinalizam que já na infância havia um contato maior com os membros do grupo, o que serviu de extensão para o fomento dos valores familiares.

Esses contatos das famílias das professoras com as colônias se deram de formas diferenciadas - o pai da professora Adélia foi um dos trabalhadores recrutados pela *Jamic* para a construção da colônia Várzea Alegre de Terenos/MS e o fato dele ter sido um dos presidentes da Associação Esportiva e Cultural Nipo-brasileira confirma que a família mantinha relações com outros grupos de japoneses e por isso se lembra dessas relações.

Aquela colônia *Jamic*, meu pai que desmatou tudo aquilo ali e construiu o alojamento para o pessoal a hora que chegassem do Japão e o escritório que ficava a administração. Só que o povo lá não lembra do meu pai, porque ele faleceu em junho de 1960 e os imigrantes chegaram em agosto de 1960, então eles não conheceram o meu pai. Depois que ele entregou essa obra, ele morreu. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 346).

Já a professora Leda, lembra-se de que o pai chegou a morar na colônia Mata do Segredo, mas por morar com os tios, não residiu na colônia, ao contrário da professora Dirce, que pertenceu à colônia Chacrinha e cujas lembranças infantis foram ressaltadas nesse espaço.

Onde eu morava, lá embaixo, era denominado de Chacrinha e tinha plantações de hortas que distribuíam para as feiras e mercados. Era uma colônia, eu era da colônia Chacrinha. Tinha clubezinho da colônia. (Dirce HIGA, 2011, p. 354).

Essas relações com o grupo étnico de japoneses das colônias de Campo Grande não foram vivenciadas pela professora Midori, pois essas relações se deram por meio de familiares e parentes que residiam na cidade. No entanto, assim como as outras professoras, Midori não deixou de tentar estabelecer fronteiras entre a família de japoneses e as outras: “Até essa família Barbosa Martins, meu pai dizia que eles

costumavam ir à chácara. Parece que lá tinha um lugar para pescar e mesmo por ser família japonesa, era diferente” (Midori Nichikuma Harada, 2010, p. 393).

Não tinha muita convivência com japoneses, o meu pai não deixava e nós não saíamos. Eu me lembro que aqui em Campo Grande, onde a minha mãe ia e nós íamos juntos, era na casa da minha avó, aqui na rua Antônio Maria Coelho onde é o atual edifício São Francisco e edifício Amazonas, todo aquele pedaço era da família Terruta Ishi que é o irmão da minha avó. Ali tinha mangueira e no tempo de manga a minha mãe nos levava lá para comer manga. Era perto, de onde morávamos até lá. Próximo onde moro atualmente [...]. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 403).

Os relatos das quatro professoras sinalizam que além dos diálogos estabelecidos das respectivas famílias com o grupo étnico de japoneses, há uma série de aspectos da história do grupo em Campo Grande/MS, mostrando partes da trajetória por meio de suas memórias.

Compreendemos que subjaz uma memória coletiva nas narrativas individuais das professoras que desvela aspectos da história das colônias japonesas que se estabeleceram em Campo Grande, como é o caso da identificação de trabalhadores e do ano de criação da colônia Várzea Alegre de Terenos/MS, também conhecida como *Jamic*.

Igualmente, a história da colônia Chacrinha se desvela na fala da professora Dirce, comprovando a principal atividade desenvolvida pelos japoneses na cidade e as estratégias do grupo em fundar associações (clubezinho) para o fomento de práticas culturais e simbólicas. Essas práticas culturais nas relações da professora em contato com o grupo e na colônia Chacrinha constituíram-se num meio de fortalecer práticas que já se vivenciavam na família, é o que mostrou a análise das “práticas culturais e herança cultural na família”:

Meus pais eram de *Okinawa*, então eu entendo mais o *okinawa-go*⁵⁹ do que o *nihon-go*. Os meus pais conversavam em japonês e nós respondíamos em português, entender eu entendo bem. A língua *nihon-go*, eu entendo mais ou menos. (Dirce HIGA, 2011, p. 353).

A língua é o principal elemento do qual a professora Dirce se lembra acerca das vivências da infância/familiares. Segundo Barth (1998), a língua, assim como a

⁵⁹ Refere-se ao dialeto okinawano: *uchinaguchi*.

religião, é um elo forte com a cultura de origem e, embora a professora afirme não falar a língua japonesa e o dialeto *okinawano (uchinaguchi)*, ainda assim esse é um aspecto cultural que permanece em sua memória.

As brincadeiras e as amizades (subtema 5 e 7 do quadro) da infância das professoras evidenciam as concepções infantis, assim como ressaltou Vaccarini (2009, p. 38): “A verdade é que a infância não é um evento natural. Existem sim várias concepções de infância, a partir da sociedade e época das quais aquelas crianças compartilham suas vivências”.

A configuração da infância das professoras foi marcada pela simplicidade nas brincadeiras de rua, pelas férias na chácara dos avós e pelo período em que as amizades eram os irmãos, primos e vizinhos com quem conviviam.

Mostra-se um círculo de socialização em que a convivência com os não japoneses era menor em comparação com os familiares e amigos japoneses, isso porque os locais onde as professoras moraram aglomeravam muitas famílias de japoneses, o que tornava comum a relação com esses.

Eu gostava mais de brincadeiras de guri, porque menino podia ficar na rua, né? (risos). Brincava de bola, de queimada, naquela época era difícil jogarmos bola, hoje não, subir em árvore, essas brincadeiras. Não brincava de boneca, de casinha, mais era na rua, aquela gurizadinha da rua. A rua não tinha nem asfalto, aquela rua onde eu morei parece que não tinha saída, era fácil você ficar por ali, a colônia japonesa dos dois lados da rua, então você no meio da rua não tinha perigo nenhum. Ali você podia ficar o dia inteiro que ganhava até comida (risos), toda hora um bolinho, o que tinha lá comíamos juntos. Nesse lugar tinham alguns brasileiros que eram todos conhecidos e o restante eram todos japoneses. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 363).

Por outro lado, a professora Midori revelou que nem sempre a infância era marcada pela socialização com amigos diversos e brincadeiras nas ruas, como foi o caso da professora Leda, pois suas amizades eram restritas, pautadas numa educação familiar rígida, com poucas conversas e cujos momentos de lazer se resumiam às férias na chácara dos avós em Rio Brilhante e visitas à casa de parentes.

Um dia, me lembro que nós morávamos próximo à proprietária da casa, era só entrar um pouco no quintal que dava na janela da vizinha. Eu havia esquecido que estava na hora do meu pai voltar do serviço, ela tinha me chamado e eu fiquei conversando na janela, nossa eu apanhei tanto! Ele não gostava que ficasse conversando. Meu pai não era de dar um abraço, de beijar, porque ele não foi criado assim, ele não recebeu carinho, antigamente os japoneses eram muito secos, eram severos e eram secos mesmo! Não tinha demonstrações de carinho. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 401).

Nas vivências da professora Midori, há uma educação disciplinar muito mais rigorosa atribuída a um modelo japonês no qual os membros da família demonstravam e ensinavam a criança desde cedo a ter o autocontrole das emoções e a portar-se disciplinadamente, valores que Benedict (1997) afirma serem meios que regularizam a vida dos japoneses no passado e, como melhor pontua Wawzyniak (2004, p. 115),

Para os japoneses, "o autocontrole e autodomínio" são características que devem ser apreciadas no julgamento dos indivíduos. Eles acreditam que somente através de um treinamento mental (ou autodisciplina, *shuyo*) pode um homem ou mulher adquirir o poder de viver plenamente e "alcançar o gosto da vida." [...] A disciplina como um valor orienta o comportamento dos nipônicos em todas as dimensões sociais: na família, na escola, no trabalho e na religiosidade. No Brasil, os imigrantes se referem à disciplina como uma característica distintiva de ser japonês.

Na educação na família da professora Midori, foram mais difíceis as trocas culturais, diferente da professora Leda, cuja convivência com amigos e vizinhos não japoneses foi suscetível às trocas culturais. Ao mesmo tempo em que essa relação propicia a incorporação de valores com base em duas culturas distintas (de origem e de acolhimento), acabam por confundir-se e configurar-se como uma só, conforme foi visto na fala da professora Adélia:

Eu tive uma infância muito feliz, brincava com meus primos, primas, os vizinhos, aquela brincadeira que toda criança tem: de roda, amarelinha, aquelas pedrinhas... Eu estive no Congresso da Pastoral Nipo-brasileira no ano passado e uma professora apresentou sobre esses brinquedos japoneses; eu não sei o nome, mas é isso aí, o que a gente brinca aqui no Brasil, brinca no Japão também. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 346).

A educação nas famílias das professoras estabeleceu vínculos fortes com a cultura de origem, principalmente pelo fato de que todos tinham na família membros que eram imigrantes japoneses, situação que favorecia um contato maior com a cultura e mais propícia a transmitir ensinamentos pautados na cultura japonesa.

Para Bourdieu (1996), a família como instituição estabelece trocas simbólicas e laços afetivos de união que são de difícil rompimento. Acrescenta Bosi (1994, p. 423) que "[...] esse enraizamento num solo comum transcende o sentimento individual". Em se tratando das famílias japonesas, pontua Ennes (2001, p. 140), "A

família pode ser pensada como um subcampo social no qual se observa o processo de troca e aquisição de disposições.”.

A importância que a educação formal assumiu nas famílias das professoras foi notoriamente pautada nesses valores culturais, prova disso são os encaminhamentos que os pais e familiares realizaram antes das professoras entrarem para a escola, na escolha das instituições para a formação escolar das professoras.

Na análise das relações entre família e escolarização, não há dúvidas de que, no caso desse grupo de professoras, a educação formal foi altamente valorizada nas famílias, mas será que foi construída apenas com base nos aspectos étnicos das famílias japonesas?

De fato não, pois assim como mostram Nogueira e Nogueira (2006), a origem e a posição social que cada família ocupa no espaço social predis põem a valorização e as disposições para o investimento escolar, o que significa que especificamente os valores culturais dos japoneses, aqui discutidos, não são os únicos e determinantes acerca dos valores conferidos à educação formal e possíveis investimentos escolares.

Entretanto, não se desconsidera que o fator cultural também jogou um papel importante na valorização da educação formal, tendo sido transmitido como importante herança cultural nas gerações. É o que as produções acadêmicas vêm demonstrando, tais como os estudos de: Shibata (2009) e Setoguti (2008, p. 1162): “[...] entre os imigrantes japoneses que vieram para o Brasil já estava enraizada uma mentalidade extremamente favorável à educação”.

O que queremos dizer é que, se por um lado há o implicativo cultural, por outro, o fato dessas professoras pertencerem a uma família de imigrantes os colocou numa posição específica na sociedade e, portanto, favoreceu a luta familiar para a formação escolar dos descendentes, como um meio de inserção e ascensão na sociedade mais abrangente. É o que evidencia Brito (2000) e apresentam os resultados da investigação de Pavan (2003, p. 28),

Privilegiando as informações sobre a trajetória social das famílias – e não apenas de seus pais – é que pude entender a visão de futuro que conduz um casal a fazer de um, ou mais de seus filhos, um professor. Não me refiro somente às filhas de empregados públicos ou assalariados ou de um proprietário de terras (como no caso de Brandina), mas, principalmente, às filhas de imigrantes que aderiram à tese de que a escola contribuiria para proporcionar aos filhos um lugar de prestígio na sociedade.

É perceptível como adentramos no campo de análise de Bourdieu (2004) e mais precisamente no que Nogueira e Nogueira (2006) discutiram sobre as estratégias familiares para a educação dos descendentes e, embora esse não seja precisamente nosso foco de estudo, não se pode desconsiderá-lo na medida em que as professoras investigadas apresentaram narrativas condizentes com tais estratégias de escolarização que seus pais e familiares realizaram e que, por sua vez, foram moldadas de acordo com os valores da cultura de origem.

Exploramos esse campo investigativo das estratégias no presente estudo porque é importante examinar como a educação familiar vivenciada pelas professoras no período da infância delineou a valorização da educação formal na família e transmitiu essa valorização a partir da inculcação de valores da cultura de origem como heranças culturais, desvelando-se assim, uma estratégia coletiva.

Sabiam ler, sabiam escrever... Nossa, a minha mãe! Eu entrei na escola muito tarde porque eu tinha que esperar a minha irmã mais nova completar sete anos para nós duas irmos estudar. E então, quando ela completou sete anos, eu tinha nove, aí que eu fui para o primeiro ano, só que naquele tempo tinha o primeiro ano: A, B e C, a minha mãe já tinha me ensinado a ler e a escrever, tinha me alfabetizado, sempre ela fazia ditado, ela lia jornal, o que tivesse ali e dava para a gente escrever, você vê, ela não tinha estudo, mas sabia fazer isso, autodidata, né? (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 366).

As estratégias elaboradas pelas famílias das professoras são importantes para se entender que o objetivo era repassar uma educação nos moldes culturais como bem simbólico maior que os constituía como um grupo étnico de japoneses. Essa afirmativa é nitidamente visualizada quando as famílias de três professoras procuraram pela escola Visconde de Cairu para que as filhas e respectivas professoras estudassem, como foi o caso das professoras Adélia, Dirce e Leda.

É notório como o pai da professora Dirce procurou por uma escola condizente com os ideais de grupo para oferecer uma escolarização pautada nesses valores: “Meu pai tinha conhecimento da escola Visconde de Cairu ser uma escola de japoneses.” (Dirce HIGA, 2011, p. 351). Essa professora acrescenta ainda, ao narrar o momento em que iniciou a vida escolar: “Estávamos em vista de mudar para a cidade e eu não fui matriculada, eu vim com oito anos, já atrasada, comecei a estudar na escola Visconde de Cairu.” (Dirce HIGA, 2011, p. 350).

Tal estratégia familiar se confirma quando a professora Dirce narra que seus irmãos também estudaram na referida escola, sublinhando que sua irmã, não japonesa, recebeu a mesma escolarização na escola étnica.

Tenho sete irmãos, três homens e quatro mulheres, mas nós temos uma irmã adotiva que criamos desde pequeninha, loirinha... Desde os dois anos ela é Higa, chama meus pais de “pai”, as filhas dela chamam Higa Cândido e estudou na escola Visconde de Cairu, brasileiríssima, não tem nada de japonês. (Dirce HIGA, 2011, p. 351).

Seja na escola brasileira, onde iniciou a escolarização da professora Midori, seja na escola étnica (Visconde de Cairu), as famílias das professoras procuraram por estabelecimentos de acordo com as possibilidades econômicas, mas não deixaram de atribuir à escola a tarefa de oferecer a melhor formação escolar possível às filhas, uma vez compreendida a importância dessa formação não só para a vida das professoras, como também para a posição social dos filhos e da família de imigrantes na sociedade de acolhimento.

Ao se conhecerem as relações com o grupo étnico de japoneses e com os membros da sociedade local, mostrou-se que as professoras dialeticamente passaram a estabelecer, junto com suas famílias, fronteiras invisíveis de demarcações entre “nós” japoneses e os “outros”. Tais fronteiras aos poucos são reveladas, ora consciente, ora inconscientemente e, assim como nas palavras de Halbwachs (1990) ilustradas na epígrafe, as vivências da infância e os valores incorporados nesse período nem sempre são percebidas, mas arrastam-se ao longo da vida.

Por serem gerações de japoneses que nasceram no Brasil, as vivências da infância/familiares não se restringiram às trocas culturais por meio das brincadeiras e amizades mantidas com não japoneses, embora não há como desconsiderar que a convivência com membros do grupo étnico foi acentuada.

Por um lado, as famílias das professoras continuaram a fomentar os valores da cultura de origem, mas por outro, não deixaram de estabelecer diálogos e trocas com a sociedade mais abrangente e, dessa forma, é possível concluir que estamos frente a uma família que se define de forma “hifenizada”, assim como Ennes (2001) coloca, uma família nipo-brasileira:

A tendência geral das famílias nipo-brasileiras era a de reprodução dos valores tradicionais japoneses. É verdade que isso era mais forte antes do desfecho da Segunda Guerra Mundial, fase em que os imigrantes, em sua

maioria, acreditavam que voltariam para o Japão. Mas é também correto afirmar que, mesmo após a derrota do Japão, essas mesmas disposições foram utilizadas para garantir integração e a ascensão social no Brasil. Assim, o imigrante e seus descendentes passam a vivenciar uma situação dual: expressões de etnicidade de brasileiros e japoneses. (ENNES, 2001, p. 145).

Nas relações familiares, valores e ensinamentos pautados na cultura de origem foram evidenciados quando as entrevistadas narraram sobre o casamento com japoneses e não japoneses, além das próprias práticas culturais que se faziam presentes na família, tais como: a língua, o culto aos ancestrais (dialogado com o assunto casamento exposto pela professora Leda) e a participação no “clubezinho” (associação japonesa) da colônia Chacrinha.

Os ensinamentos familiares mostraram significados de um espírito nipônico que desde a infância são demonstrados aos descendentes: o autocontrole das emoções e o fomento à autodisciplina para se alcançar a harmonia individual, familiar e coletiva. Isso explica o porquê das famílias primarem pelo bom comportamento infantil, às vezes com certo rigor, como relatou a professora Midori.

No mesmo sentido, verifica-se o valor que as famílias conferiam à educação formal, o que originou estratégias de preparar as filhas antes mesmo delas frequentarem a escola, por meio da inculcação de uma disciplina frente aos estudos (como foi o caso da professora Midori) ou da busca pela escola étnica para a escolarização primária das filhas (Leda, Dirce e Adélia), dentro dos moldes da cultura, sabendo que essa era uma escola de japoneses.

Contudo, observamos a importância da família na disposição de um *habitus* oriental, visto que essa instituição apresenta aos descendentes um universo cultural, favorecendo caminhos a serem seguidos e orientados pela cultura oriental. O papel que a família japonesa exerceu na vida das professoras é assim como colocou Bourdieu (1996, p. 129 grifo do autor):

Se a família aparece como a mais natural das categorias sociais, e se está destinada, por isso, a fornecer o modelo de todos os *corpos sociais*, é porque a categoria do familiar funciona, nos *habitus*, como esquema classificatório e princípio de construção do mundo social e da família como corpo específico, adquirido no próprio seio de uma família como ficção social realizada. De fato, a família é produto de um verdadeiro *trabalho de instituição*, ritual e técnico ao mesmo tempo, que visa instituir de maneira duradoura, em cada um dos membros da unidade instituída, sentimentos adequados a assegurar a *integração* que é a condição de existência e de persistência dessa unidade.

Do ponto de vista histórico, as análises das memórias da infância/familiares das professoras revelaram histórias particulares, mas que muito têm em comum, pelo fato delas partilharem histórias familiares e instâncias de socialização que vão compondo a trajetória do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS.

2.1.4 Memórias escolares: vivências nas escolas nacionais e de cunho étnico Visconde de Cairu em Campo Grande/MS

[...] em experiências vividas durante a história de escolarização há vestígios de um *habitus* professoral [...]. (SILVA, 2003, p. 14).

As memórias escolares constituem na atualidade, elementos empíricos ricos para a análise. Seja em forma de relato oral, seja os diários, escritas autobiográficas, registros e materiais escolares diversos ou fotografias, muito pode se saber sobre os aspectos educacionais de uma escola.

Apenas como ilustração, a abordagem (auto)biográfica, em especial, os registros estudantis de professores(as) tem sido ponto de partida para muitos estudos na área de educação, seja com profissionais em formação ou aqueles já atuantes em sala de aula, tais como os estudos de: Mignot (2008), Cunha (2008), Passeggi e Barbosa (2008).

No mesmo sentido, destacou Souza (2003), que as escritas autobiográficas de professoras e alunos/as de curso de Licenciatura que também atuam como professores/as, indicam as marcas que a primeira experiência escolar deixaram ao longo da vida, ou seja, “[...] a inserção no universo da cultura escolar produziu mudanças substantivas nas relações desses sujeitos com a escola, com os professores e com o conhecimento.” (SOUZA, 2003, p. 44).

Com base nesses estudos e em concordância com Delory-Momberger (2008), torna-se possível sistematizar a ideia de que as memórias escolares das professoras aposentadas japonesas iluminam como se processou a história educacional e o processo de ensino nas escolas que estudaram. Apontamentos que não deixam de explicitar as marcas que as constituíram, tanto do ponto de vista pessoal, como também as marcas que foram encarnadas nas formas de ser professor, aspecto que levantou Demartini (2008, p. 45):

Os sujeitos constituem-se na diversidade e é na diversidade de situações/experiências que as relações ocorrem no campo educacional, não se podendo excluir qualquer elemento da trama que o constitui. Todos os sujeitos são fundamentais, pois é através do conhecimento da forma como vivenciam as relações que se pode apreender como a educação se configura em cada escola, em cada época, em cada contexto.

Sendo assim, levantamos as seguintes indagações: Quais relações a história da escolarização estabelece com a história profissional? Que elementos da história da escolarização colaboram a compreensão da constituição e atuação profissional das professoras investigadas? Para tanto, nos amparamos em estudos realizados a partir de análises do *habitus* professoral.

A experiência vivida durante a história de escolarização pode contribuir para as produções no campo educacional de modo geral e, em especial, para os estudos sobre formação de professores e sobre o ensino que se realiza na sala de aula. (SILVA, 2003, p. 12).

Assim como Silva (2003), outros pesquisadores têm mostrado que há uma relação estreita entre a história da escolarização com a história da docência. Podemos citar um dos estudos realizados por Catani, Bueno e Souza (2000), onde as autoras ressaltaram que as marcas da escolarização tendem a ser refletidas nas práticas profissionais dos(as) professores(as) por meio das imagens e representações estudantis.

[...] muitos dos aspectos envolvidos nas imagens e representações sobre o professor estão enraizados nas experiências infantis e na cultura do ensino, forjadas, especialmente, no contato e na convivência dos indivíduos com a própria escola. Diferentemente do que se poderia supor, tais experiências não desaparecem da história do sujeito. (CATANI; BUENO; SOUZA, 2000, p. 13).

Reitera Nascimento (2007), que a história da escolarização torna possível apreender aspectos relacionados aos capitais, às percepções estudantis do sistema educacional, bem como às práticas de estudo que as professoras mantiveram enquanto alunas e suas respectivas concepções educacionais.

Estudar o *habitus* professoral destas professoras requer entender que seus capitais culturais e sociais se relacionam diretamente com o lócus profissional: a escola. Na legitimidade da profissão docente cabe a validação enquanto alunas do sistema escolar, o que constituiu por meio da experiência enquanto alunas de um conjunto de representações sobre a escola. O que é estudar, quais as atividades escolares que mais gostaram de realizar, sobre disciplinas e professores admirados, sobre concepções

de ensino e sobre experiências marcantes da escolarização. (NASCIMENTO, 2007, p. 27-28).

Dessa maneira, as memórias escolares narradas pelas professoras aposentadas japonesas evidenciaram assuntos sobre a escolarização primária e secundária, aspectos de como se constituíram seus estudos, as relações com seus professores, diretores e colegas. Descrevem a rotina escolar, as práticas educativas e as práticas de seus professores, elucidando as disciplinas escolares que cursaram e as instituições que estudaram.

Todo o conteúdo exposto de acordo com esse tema foi inventariado e agrupado em subtemas a serem analisados a partir da categoria “trajetórias escolares”, na qual abrimos a discussão a partir dos dados quantificados correspondentes à frequência com que esses assuntos apareceram nas narrativas, constituindo conjuntamente o grupo de análise II.

Tabela 3: Frequência dos subtemas (Memórias escolares)

Memórias escolares	
Subtemas	Frequência
1. Escolarização primária ⁶⁰	22,40%
2. Escolarização (ginásio) ⁶¹	20,52%
3. Estudo	9,60%
4. Professores e diretores	36,46%
5. Colegas	4,49%

Dados obtidos no *Nvivo8*. **Organização:** Nishimoto, 2011.

A escolarização primária foi mais lembrada do que a escolarização ginásial. Três professoras (Adélia, Dirce/ 1º ao 4º ano) e (Leda 1º e 2º ano) relataram a iniciação escolar na escola Visconde de Cairu, sendo que as vivências que mais marcaram as professoras foram as comemorações e festividades na escola, principalmente o *undokai*. A fala de uma delas demonstra as vivências do primário nessa escola.

⁶⁰ 1º ao 4º ano.

⁶¹ 5º ao 8º ano.

Eu estudei lá e fiz o primário, de 1951 a 1954. Primeira, segunda, terceira e quarta série, naquela época era A, B, C e D. Eu tenho muita saudade daqueles *Undokai*, das festinhas que eles faziam, dos aniversários da escola, aniversário da cidade, das formaturas. Eu tenho fotos daquela época, aquele pátio bem grande onde fazíamos as festas e corríamos por ali. Aquelas formaturas eram muito bonitas, bem organizadas, eram tudo muito bonito! Quando tinha festas era no clube. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 342).

Na escola, o *undokai* se constituía como uma festividade com atividades físicas e para as crianças era quando elas podiam brincar, sendo uma das práticas culturais no âmbito escolar. Demartini (1997) ressalta que no passado o grupo étnico criou essas festividades no calendário escolar para o consumo cultural e um “lazer disfarçado” de modo a contar com uma distração, mas sem se distanciar da ideia de trabalho e vida sofrida do grupo.

Figura 12: *Undokai*, década de 1950.



Fonte: Arquivo pessoal Adélia Mineko Guenka, 2011.

Essa foi uma das festividades incorporadas ao calendário da cidade que anualmente é realizada na AECNB (sede campo) e desde 1969 mantém o mesmo formato. Definida como uma gincana de cunho familiar, o *undokai* promove a participação das gerações (crianças, adultos e idosos) e tem “[...] um papel

importantíssimo para a harmonia entre as gerações e o intercâmbio popular.” (AECNB, 2005, p. 149).

Além do *undokai*, a escola participava de festividades da cidade, nas quais eram comuns os desfiles de escolas em comemorações cívicas como o Sete de Setembro ou o Vinte e Seis de Agosto (aniversário de Campo Grande/MS). Esses eram os momentos de integração da escola com a sociedade local e, assim como Sá Rosa (1990) mostra nos relatos dos antigos professores do sul de Mato Grosso, tais práticas eram fruto da cultura de uma época em que a escola manifestava o espírito nacionalista.

Figura 13: Desfile de alunos da escola Visconde de Cairu, década de 1950.



Dirce Higa (ao centro na primeira fileira).

Fonte: Arquivo pessoal Dirce Higa, 2011.

Com base em Brito (2000), durante a Era Vargas os desfiles em que a escola participava eram práticas “necessárias” para manifestar o espírito nacionalista e amenizar o clima de “ameaça estrangeira” por parte dos japoneses - e

respectivamente da escola de japoneses -, mesmo assim, esses não deixaram de sofrer, nessas ocasiões, as agressões da sociedade.

Além das festividades alusivas à cultura japonesa, as professoras evidenciaram uma situação que envolveu o aspecto religioso. Embora a escola Visconde de Cairu não tivesse caráter confessional - diferente de outras escolas criadas por imigrantes, conforme Kreutz (2000), Fiori (2003) e Paiva (1987) relatam sobre as escolas alemãs -, havia professoras cuja religião era católica e que chegavam a recrutar os alunos para o batismo.

Meu batizado foi até engraçado! Eu estava no Visconde, chegou a professora e falou: “Quem não é batizado?”. Eu levantei a mão, ela disse: “Vai domingo lá no Dom Bosco em tal horário”. Eu fui, cheguei lá e me batizaram. Lá já tinha padrinho, madrinha, eu não escolhi nada, mas saí de lá batizada. Tinha uma professora lá e acho que ela achava que deveria trabalhar pela colônia e ela fazia isso, sempre a gente acha alguém que faz alguma coisa pela colônia, não é? (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 364-365).

Esse é um elemento importante quando se pensa que, assim como a professora Leda relata das memórias da infância/familiares, ela realiza o culto aos antepassados ao mesmo tempo em que se define como da religião católica, mostrando que alguns dos japoneses passaram a realizar práticas religiosas com base nas duas referências: a que foi adquirida na família japonesa (culto aos ancestrais) e a de batismo (catolicismo) incorporada ao longo das vivências no contato com a sociedade local.

Cultuar os antepassados em cerimônias especiais ou em frente ao *botsudan* (oratório japonês) dentro de casa; ir às missas dominicais e rezar o terço; participar de cultos e grupos de louvor; purificar o espírito através da imposição das mãos. Essas e outras manifestações de fé fazem parte do cotidiano de descendentes de japoneses em Mato Grosso do Sul. (MINA SAN, 2008, p. 92).

Incorporar valores religiosos diferentes demonstra que em seu interior há marcas da cultura de origem que dividem espaço com os valores adquiridos ao longo do contato com outras culturas. São dois mundos distintos, mas que expressam a religiosidade com base nessas duas referências. Esse contexto explica o porquê das professoras praticarem religiões com características tão específicas, apresentando um duplo sentimento de pertença.

Ennes (2001) mostrou que em Pereira Barreto, os japoneses expressam um *ethos* japonês combinado com elementos religiosos da igreja Anglicana. No campo religioso, o autor pontuou que uma porção dos japoneses desse local seguem os preceitos católicos e outra porção, pertencem a igreja Anglicana, igreja esta que foi responsável pela administração de uma escola infantil.

Outro aspecto curioso da história da cidade é a instalação de uma paróquia da Igreja Anglicana, cujo pastor era japonês. O primeiro pastos foi o reverendo Estevão Chegeiro Iuba, que chegou a cidade no início dos anos 30. A criação da paróquia que sucedeu o reverendo Iuaba, está relacionada com a preocupação das autoridades japonesas, ligadas à emigração, em criar pontos de intersecção com a cultura brasileira, reconhecidamente cristã. Faltou a eles, no entanto, maior clareza sobre a diversidade das religiões cristãs existentes no Brasil. Nessa mesma direção, a paróquia passaria a administrar uma escola infantil a partir dos anos 50. (ENNES, 2001, p. 153).

A partir das vivências escolares no Visconde de Cairu, observamos que os valores vivenciados na família das professoras foram fortalecidos. Era uma extensão de suas casas e, embora o contato com a sociedade local tenha se configurado com passíveis de trocas, as vivências nesse campo educacional incutiu valores e práticas culturais representativas que, aos poucos, se tornaram marcas profundas possíveis de ser lembradas, a partir do ponto de vista de cada professora.

Essa configuração se diferencia das vivências da professora Midori, que iniciou a vida escolar na escola pública Joaquim Murtinho. O início da escolarização mostrou um diálogo maior da professora com a sociedade local. É possível ver como a professora analisou a sua presença nesse espaço por meio dos estereótipos atribuídos por ser japonesa, além das dimensões do espaço escolar e das novas vivências como um novo mundo que lhe foi apresentado.

Tinha aquela parte que japonês só tira o primeiro lugar, que era inteligente, tinha isso, a gente sempre escutava, ainda mais na segunda série que só teve um mês que eu tirei o segundo lugar. Teve uma vez também que eu não esqueço, no Joaquim Murtinho antes tinha a parte da frente era a diretoria e depois tinha um corredor, agora está bem diferente. Tinha as salas e lá no fundo tinha uma construção velha que tinha duas ou três salas de aula. Um dia apareceu um urubu e acho que fez sombra e o pessoal começou a falar de assombração e saíram todos da sala, debandaram todos para o pátio, eu nunca tinha visto todo mundo correndo daquele jeito! (risos), mas um medo! A diretora saiu correndo da frente e foi lá para o fundo e alguém falou “era o urubu e fez sombra”. Ninguém queria entrar na sala de aula e as professoras falavam “Tem que chamar um padre para benzer”, você vê até as professoras! Esse episódio eu não

esqueço, de assombração, falávamos que era defunto que aparecia ali (risos), coisa de criança mesmo. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 395).

Diferente do passado, quando os japoneses e filhos de japoneses enfrentaram as marcas discriminatórias da sociedade, influenciados pelas políticas nacionais, o momento em que estudou a professora Midori evidenciou uma imagem positiva construída em torno desse grupo étnico, embora não deixassem de ocorrer vivências discriminatórias:

[...] uma colega falou assim: “É japonesa, japonês diz que não lava a carne para comer!”, nossa eu chorei tanto! A professora parou de fazer prova e foi ver porque eu estava chorando tanto, eu falei que “fulano” tinha falado que japonês não lava carne para comer, eu disse: “minha mãe não é porca não!”. A professora fez ela pedir desculpas. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 395).

Tanto os estereótipos como as discriminações são situações vivenciadas numa escola que favoreceu o diálogo entre japoneses e não japoneses, diferente das primeiras vivências das professoras no Visconde de Cairu, que era constituído por um público seletivo de japoneses, o que faz perceber claramente que as relações de alteridade foram latentes na escola pública.

Do ponto de vista histórico, a escola Joaquim Murtinho⁶² tem importância na cidade por ter sido o primeiro Grupo Escolar implantado no município em 1922, fruto das políticas nacionais.

Apesar de a Resolução n.º 616 de 17 de julho de 1912 autorizar o executivo a criar o Grupo Escolar em Campo Grande ou no ponto mais indicado no sul do Estado, sem especificar, claramente, a sede da escola, o primeiro Grupo Escolar de Campo Grande foi instalado somente em 13 de junho de 1922, após ter sido autorizado pela Resolução n.º 866, de 03 de novembro de 1921, sendo que o diretor professor Bartolomeu Lopes, organizou a sua programação e funcionamento. (OLIVEIRA, 2006, p. 5877).

Pelo contexto histórico, é motivo de orgulho para a professora Midori referir-se a essa escola como uma instituição educacional que tinha prestígio.

⁶² O nome da escola foi dado por meio do Decreto n.º 669, de 05 de junho de 1924 (OLIVEIRA, 2006, p. 5877).

Constatamos essa importância ao observar que em seus guardados escolares, o certificado de conclusão do primário foi cuidadosamente preservado.

Figura 14: certificado de conclusão do primário, 1960



Fonte: Arquivo pessoal Midori Nichikuma Harada, 2010.

Somente para a professora Midori a escola pública foi uma sequência do primário. Sendo que para as outras três professoras, a sequência da escolarização é marcada pela saída do Visconde de Cairu para as escolas públicas, duas delas (Adélia e Dirce) após a conclusão do primário e uma (Leda) já no 2º ano. Para essas, foi inevitável o estranhamento, pois é o momento de deixar o espaço antes restrito ao grupo para adentrar em instituições educacionais maiores: o colégio confessional Auxiliadora (Adélia) e a escola Joaquim Murtinho (Dirce e Leda).

A partir do segundo ano que eu fui para o Joaquim Murtinho, eu estranhei, porque eram duas professoras na sala de aula, era muito mais alunos. Antes era um ambiente mais fechadinho, mais aconchegante; já no Joaquim Murtinho era enorme! Eu ficava perdida no meio de tanta gente, essa era a diferença que eu achei. Quanto a conteúdo, deu sequência. (Leda GANIKO, 2011, p. 357).

No caso da professora Midori, a continuidade dos estudos se deu no Colégio Maria Constança Barros Machado, assim como a professora Leda, que mais tarde

ingressou na mesma instituição. No caso da professora Midori, embora já havia iniciado a escolarização numa escola pública de porte parecido, passou por uma fase de novas descobertas.

Fundada em 1939, a escola Maria Constança Barros Machado recebeu o nome de sua fundadora, uma professora cuiabana de renome na história educacional de Campo Grande. Antes chamado de Liceu campo-grandense, essa escola foi o primeiro ginásio público da cidade, onde as famílias disputavam vagas para que os filhos pudessem estudar (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004).

Liceu Campo-Grandense, esse foi o primeiro nome da Escola Maria Constança. Criado em 18 de março de 1939, instalado junto ao Grupo Escolar Joaquim Murtinho e a Escola Normal, na Rua Afonso Pensa, no centro da cidade. A instalação de uma instituição secundária pública na cidade tem seus significados, a descrição da ata de abertura compreendia que aquele estabelecimento era um verdadeiro presente para a cidade, com ele Campo Grande dava mais um passo rumo ao progresso. (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2009, p. 250).

Todas as escolas em que as professoras estudaram (Joaquim Murtinho, Maria Constança Barros Machado e Auxiliadora) tinham como seleção de alunos o chamado “exame de admissão”, para a entrada no ginásio.

Em 1961 eu fiz a admissão, era como se fosse assim, a Escola Militar que tem agora a admissão para a quinta série, peneirava mesmo sabe? Eu achava difícil, porque dos colegas, eram poucos que conseguiam entrar. Eu me lembro do vizinho, de frente era o irmão da Neide, ele não passou da primeira vez, do fundo de casa era daquela menina que eu explicava, que eu ensinava, então, era o irmão dela, ele também não passou, aí ele faz mais um ano de quarto ano para fazer de novo a admissão. Tinha livros que estava escrito “admissão”, era próprio para se preparar. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 396).

Chama-nos a atenção, o fato da professora Adélia, que sempre estudou no colégio Auxiliadora, ter relatado que também chegou a realizar o exame de admissão, um indicativo da alta demanda por escolarização na cidade que impulsionava a adoção do exame como critério de seleção.

Cheguei a fazer o exame de admissão, inclusive quando eu lecionava também tinha o exame de admissão e eu já preparava os alunos para fazer. Todas as escolas faziam, particular ou pública, todos faziam. O aluno que não passava, tinha que fazer o reforço, se preparava melhor e, no outro ano, enfrentava, se esforçava. (Adélia GUENKA, 2011, p. 349).

Ao analisar os exames de admissão sob o foco da história da educação escolar, Pessanha e Daniel (2002) afirmam que tais exames eram fruto de uma política de centralização e controle que caracterizou os anos de 1930 no Brasil, delineada pela legislação educacional que antecedeu as Leis Orgânicas e que tinha o intuito de padronizar a educação brasileira.

Na década de 1930, sob a vigência da reforma Francisco Campos estabeleceu-se o exame de admissão por meio Decreto nº 19.890. Igualmente em Mato Grosso, tais exames persistiram durante quarenta anos. No Maria Constança Barros Machado, desde a sua criação (1939), realizavam-se exames de admissão, até 1971, quando esses exames foram extintos por meio da Lei nº 5.692 (PESSANHA; DANIEL, 2002).

Nas análises sobre “estudos, professores e diretores”, foi possível ampliar a compreensão de que as práticas educativas nas escolas de Campo Grande eram pautadas em valores disciplinares rigorosos, como relata Maria Constança Barros Machado sobre a forma como dirigia a escola que leva seu nome:

Sempre tive fama de rigorosa, de enérgica, o que não nego, pois a disciplina, o progresso dos alunos eram questões fundamentais para mim. Eu visitava as salas de aula, acompanhava pessoalmente o progresso dos alunos, discutia com os professores o bom andamento das classes. (SÁ ROSA, 1990, p. 68).

Para Oliveira (2006), esses valores incutidos nas escolas eram reflexos do processo nacionalista de “modernização” do país, que necessitava de uma população ordeira, trabalhadora, portadora de hábitos adequados, disciplinada e respeitadora, valores que a educação deveria contemplar.

Tanto na escola Visconde de Cairu, como na escola confessional e nas escolas públicas, esses valores acentuaram-se nas práticas educativas, fomentando a ação docente e sendo acatados pelos alunos. Para o fomento desses moldes educativos, três critérios se associavam: aspectos da sociedade mais ampla, aspectos culturais (uma vez que a cultura japonesa também fomentava tais valores no Visconde de Cairu) e os aspectos religiosos (no caso do colégio Auxiliadora).

Essa concordância designava práticas educativas padronizadas em todas as escolas em que as professoras estudaram, embora com graus de intensidade diferenciado e, por isso, o modelo de ensino nas escolas não causou estranhamento nas professoras. As concepções de ensino das professoras pautaram-se no ideal

educacional construído nas vivências escolares: o esforço e a disciplina nos estudos e a obediência por parte do aluno, bases que se estruturaram na rotina escolar e na convivência com os professores.

Quando eu estudei, a escola era boa e os professores eram bons: a professora Maria da Glória, o professor conhecido como Cavalo⁶³, só que eu não peguei aula com ele, mas peguei com o professor Mourateli, Pereirinha, essa Maria Garcia e o professor Virgílio, que levava a sério mesmo, tinham fama de professores enérgicos, exigentes, graças a Deus eu peguei uma boa época. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 361).

Dos professores que a professora Leda destacou, alguns ficaram conhecidos pelos registros de Sá Rosa (1990) sobre os inúmeros professores que ajudaram na construção da história educacional de Campo Grande, como o professor Luís Cavalon, um dos professores que fundaram, em 1951, a Associação Campo-Grandense de Professores, para a defesa dos direitos do grupo.

Destaca-se, ainda, a professora Maria da Glória Sá Rosa, organizadora da obra referenciada e que foi professora em inúmeras escolas de Campo Grande (incluindo o próprio M^a Constança Barros Machado), além de ter sido a primeira mulher a ser doutora *Honoris Causa* da UFMS, membro da Academia Sul-Mato-Grossense de Letras e escritora de outras obras que remontam a história da cultura, das artes e da educação sul-mato-grossense.

Além dos professores, as memórias revelam as disciplinas que eram cursadas, conforme pode ser visualizado na fala da professora Midori, sobre suas vivências na escola Maria Constança Barros Machado.

No estadual, era conteúdo mesmo! Não era de enrolar não, você acredita que nós tínhamos aula de Latim? Aquele professor Cândido, ele fazia declinar as desinências do Latim, os verbos... Nós tínhamos que saber as origens das palavras e depois, dependendo da palavra você tinha que saber toda a declinação, ou seja, o que originou daquilo, nossa! E eu sabia fazer isso. Aula de Francês, eu sabia cantar “*A Marselhesa*”, o hino francês. Sabíamos cantar, a professora ensinava o canto também, não era só os livros. Eu não lembro o nome dela, mas, ela tinha origem francesa e o nome era francês também. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 397).

Também no Maria Constança Barros Machado, a professora Leda ajudou

⁶³ Embora no nome correto desse professor seja: Cavallon, deixamos “Cavalo”, conforme a respectiva professora lembrou-se de como esse professor era conhecido.

entender como se processava a educação em Campo Grande. Ao recordar-se do momento em que ingressou nessa escola após o exame de admissão, retrata claramente as interferências do poder político no campo educacional.

Na época de escola eu fiz o exame de admissão, na época prestei no Maria Constança, que na época era Colégio Estadual Campo-Grandense. Acho que na época a dona Maria Constança deveria estar aposentada, devia estar curtindo a aposentadoria dela. Na época que eu estudava tinha o diretor Ernesto, o professor Ernesto, aí depois ele saiu. Acho que naquela época era muita política, sabe? Igual aquele café com leite, quando o leite está no governo, os diretores são todos fazendeiros, né? Quando era o café, os diretores eram todos cafeicultores que estavam no poder. Então aqui também era assim: tinha o DN e o PTB. Eu acho que quando eu entrei era o PTB do governo, aí estava o professor Ernesto, depois eu acho que o DN ganhou e aí foi a Maria Constança, parece que foi uma troca política, uma jogada política. No Estadual era assim, trocava diretor, professor, era só mudar o partido político e mudava a direção também, porque naquela época não tinha concurso público dos professores, hoje tem eleição para diretor, hoje eles estão seguros no cargo, antigamente não. Eu acho que trocava de partido e era aquela fila de professores nas escolas. Isso acontecia com alguns professores também. Acho que aqueles mais atirados politicamente, eu só via que mudava, mais tarde que eu fui entender que era jogo político. Na época eu nem ligava, via professor novo, só isso, eu percebia que mudava, mais tarde eu fui vendo que era política. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 361).

Alguns pontos da fala da professora devem ser reiterados ou esclarecidos devido ao esforço da memória em buscar dados históricos precisos dessa época. O ano que a professora narra trata-se de 1955, quando assumiu o governo do estado João Ponce de Arruda, do partido PSD, tendo competido com Rachid Saldanha Derzi, da UDN (SÁ ROSA, 1990).

Maria Constança de Barros Machado, vinculada ao partido da UDN e até então dirigente da referida escola, logo articulou o concurso para professores, submetendo-os ao decreto estadual de 25 de outubro de 1955, sabendo do corte que o novo governo realizaria. Mesmo após a nomeação dos professores e publicação no Diário Oficial de 31 de janeiro de 1956, o governo de João Ponce Arruda (que tomou posse em 1º de fevereiro do mesmo ano) anulou o concurso e demitiu os professores vinculados ao partido contrário, assim como a diretora Maria Constança Barros Machado, que foi substituída por Ernesto Garcia de Araújo (SÁ ROSA, 1990).

Assim como relatou a professora Leda, Alves (apud SÁ ROSA, 1990) conclui as interferências políticas no campo educacional. Com base no autor, as escolas ficavam à mercê dos mandonismos dos chefes políticos que determinavam a entrada e saída de professores de acordo com o partido político ao qual estavam

vinculados.

Professores são contratados e exonerados em função de suas vinculações político-partidárias e não de qualificação profissional; os apadrinhados dos chefes políticos entendem os cargos para os quais são nomeados como sinecuras; e começam a surgir os fantasmas da Educação. (ALVES apud SÁ ROSA, 1990, p. 12).

Acerca das vivências escolares, observamos também que as professoras relataram sobre seus colegas e amizades. Das que estudaram no Visconde de Cairu, relata a professora Adélia: “Nessa época, a maioria eram descendentes de japoneses, tinha brasileiros, mas eram poucos. Eles sabiam da escola às vezes por indicação, vizinhos japoneses e tinha uns que moravam ali perto e já conheciam.”.

Da mesma forma, as professoras Dirce e Leda, que também foram colegas no primário, relatam que mantiveram amizades nesse período, em sua maioria com japoneses, uma vez que a escola foi criada justamente para os filhos de japoneses e, dessa forma, era a presença desses que configurava o público escolar, ainda durante a década de 1950.

No período em que estudaram na escola pública, por haver poucos filhos de japoneses, as professoras relataram manter relações com colegas e estruturar amizades fora do grupo de japoneses. A professora Midori relata que as famílias de japoneses já tinham conquistado certa ascensão econômica para inserir os filhos em escolas privadas.

Não me lembro de japoneses estudando na escola pública, eram mais brasileiros, talvez eu não prestasse atenção, mas, acho que os japoneses iam para o Dom Bosco, Auxiliadora, escolas particulares. As minhas primas, por exemplo, as filhas da irmã da minha mãe, eles plantavam laranja em Rochedinho, as duas filhas moravam com a minha avó, a mãe da minha mãe, estudavam no colégio das irmãs que é o Auxiliadora, você vê, os pais eram sitiantes. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 402).

Dessa maneira, mesmo que muitas famílias de japoneses nesse período já houvessem conquistado ascensão econômica e procurassem matricular seus filhos em escolas privadas, é fato que essas famílias - e as famílias do grupo de professoras aqui em questão - não deixaram de procurar as escolas públicas por essas serem, na época, escolas de prestígio e de renome na cidade.

Para as famílias, era importante que as filhas estudassem em instituições que

se caracterizassem por serem as melhores, como colocou a professora Dirce: “Quando eu estudei no Joaquim Murtinho, meus pais queriam que eu estudasse lá, na época era a melhor escola daqui” (Dirce HIGA, 2011, p. 351).

Dessa forma, as análises mostram que as vivências escolares das professoras remontam estratégias de grupo, cabendo à família, como instituição social, repassar esses valores inculcando o valor da educação formal e encaminhando as filhas para o estudo em escolas de renome e de prestígio social (privadas e também escolas públicas).

As vivências em dois espaços distintos, as escolas étnica e pública, favoreceram, por um lado, a inculcação de valores culturais por meio das práticas culturais e o convívio com membros do grupo étnico, no caso do Visconde de Cairu.

Por outro lado, as vivências em escolas públicas possibilitaram estabelecer trocas, aquisições de capitais cultural e social e também reconhecer a individualidade étnica, ou seja, ver-se como uma japonesa que, ao mesmo tempo era uma aluna como qualquer outra, mas não deixava de diferenciar-se dos demais, como se tornou explícito em alguns momentos: “Naquele tempo as crianças não eram mal educadas sabe? Não era porque eu era japonesa, tinha poucos japoneses, mas, todos os colegas eram assim” (Midori Nichikuma HARADA, 2010. p. 395).

A questão da disciplina e da valorização do esforço nos estudos se encontra enraizada nas concepções educacionais das professoras. Sem dúvida, esses foram estruturados a partir da própria cultura japonesa, na qual a obediência e o respeito hierárquico eram fomentados na família, oriundos do espírito *Gambaru* que, em suma, é uma forma de manifestar a perseverança (SAKURAI, 1993).

Essa situação evidencia que as incorporações dos valores encontram ancoradouros em duas culturas: a japonesa e a da sociedade de acolhimento. Tais valores são negociados pelas gerações de japoneses ao longo de suas vivências e de acordo com as necessidades de se construir uma base de enfrentamento frente às novas exigências da sociedade contemporânea. Todavia, não se desvencilham dos valores da cultura de origem, elas tendem a ser ressignificadas ao longo das gerações.

Do ponto de vista da história educacional, as narrativas elucidam aspectos das instituições públicas educacionais (história do 1º grupo escolar e 1º ginásio de Campo Grande), como o Joaquim Murtinho e o Maria Constança Barros Machado e suas respectivas práticas educativas, agentes educacionais dessas escolas e espaço físico. Além da atuação salesiana no campo educacional (colégio Auxiliadora) de

Campo Grande.

Sobre a história educacional de Campo Grande, percebemos as fortes influências do poder político no campo educacional, imbricando valores sociais como a disciplina, o civismo e a ordem, tão almejados pelo poder nacional para o “desenvolvimento” do país.

Contudo, é importante que se diga que esse ideário nacionalista absorvido pelo campo educacional não se resumiu somente nos valores que regularam o processo educacional em Campo Grande, uma vez que o poder político agiu diretamente na escola, controlando a entrada e saída de professores.

Por fim, identificamos as estratégias empregadas pelo grupo étnico de japoneses no campo educacional por meio das práticas culturais na escola Visconde de Cairu, elementos esses que foram importantes para a inculcação de valores étnicos e que acabaram por ser incorporados na história de Campo Grande.

As vivências nesses campos educacionais mostram que as professoras estruturaram suas referências profissionais a partir das vivências com suas professoras no período de escolarização, bem como construíram concepções educacionais pautadas no esforço pelos estudos associado ao ensino forte e disciplinado.

2.1.5 Caminhos para a docência: trajetórias acadêmicas e profissionais

Eu queria que você fosse professora... (Adélia Mineko GUENKA, 2010, p. 345).

Na narração sobre o período de formação profissional, o grupo de professoras evidencia situações diferentes que as levaram ao magistério. Por um lado, o desejo de ser professora foi num sentido vocacional ou ocorrido de forma natural, por outro, não havia esse desejo, mas por ser essa uma profissão que se adequava às suas condições de vida, esse foi o caminho escolhido.

Poder-se-ia afirmar que esses eram dados meramente pessoais, se não houvesse, por trás dos motivos explicitados, um “ar” de que havia outras razões e, para sermos mais exatos, um sentido maior que pareceu impulsioná-las para o magistério, tal como alguns estudos com professoras aposentadas revelaram e nos suscitaram a interrogar as memórias dessas professoras aposentadas japonesas.

Segundo Pavan (2003), questões econômicas e sociais da família, aliadas ao papel conferido à mulher, jogaram um papel importante para que as professoras buscassem o magistério, exercido durante a década de 1930 a 1980. No mesmo sentido, Morello (2007, p. 24) destaca em sua pesquisa que “[...] a docência foi constituindo como uma profissão com atribuições, valores, saberes e formação próprios e tornou-se um importante campo de trabalho, especialmente para as mulheres.”.

Em suma, as autoras apontam as amplas perspectivas que regularam a vida social constituída em determinado tempo e espaço social. A exemplo disso, há o estudo de Martins (2009), que demonstrou claramente as incidências do campo político no processo educacional, ao afirmar que as professoras que lecionaram durante o período Republicano “[...] se apropriaram e colocaram em prática os ideais republicanos de civilizar, moralizar e higienizar.” (MARTINS, 2009, p. 126).

Em face desses elementos, procuramos entender quais motivos encontravam-se aparentes e quais motivos simbólicos estavam ocultos e impulsionaram a busca pelo magistério. Dessa inquietação, questionamos: quais os motivos reais e simbólicos culminaram na escolha da profissão?

Uma vez levantado o interesse em saber tais motivos, procuramos saber também o papel que a formação acadêmica/profissional jogou na constituição do *habitus* professoral.

Para Silva (2003; 2005), a constituição do *habitus* professoral não compreende somente os conhecimentos e estudos teóricos que os professores/as acessaram durante a formação acadêmica/profissional. A autora mostra que não se aprende ou se ensina a ser professor unicamente nas salas de graduação, mas que o contexto de vida, vivências e experiências, jogam um papel preponderante nas formas de exercer o ensino na sala de aula.

Se o período de formação acadêmica/profissional nem sempre é determinante dos modos em que as professoras exercem a docência, há que se indagar: Que papel as vivências da formação acadêmica/profissional jogaram na formação do grupo de professoras investigadas?

Levando em consideração o fato delas já iniciarem a docência ainda durante o período de formação acadêmica/profissional, buscamos entender ainda: Será que os elementos da cultura de origem se apresentaram nesse período e influenciaram os primeiros anos de docência?

Para as interrogações levantadas, apresentamos dados referentes ao grupo de análise IV, a partir da frequência de assuntos agrupados em subtemas das memórias da formação acadêmica/profissional.

Tabela 4: Frequência dos subtemas (memórias da formação acadêmica/profissional)

Memórias da formação acadêmica/profissional	
Subtemas	Frequência
1. Escolha profissional	27,11%
2. Formação técnica, profissional, Curso Normal	28,27%
3. Formação acadêmica	24,33%
4. Professores	10,21%
5. Início da docência	9,66%

Fonte: Dados obtidos no Nvivo8.

Organização: Nishimoto, 2011.

A análise da escolha profissional (subtema1) evidenciou que duas professoras, Adélia e Midori, não queriam seguir essa profissão, mas sim ser contadoras. A narrativa da professora Adélia mostra uma problemática educacional da época (fins da década de 1950 e início da década de 1960), que impulsionou a desistência da profissão de contabilidade para a escolha do magistério.

Eu queria ser contadora, mas nessa época esse curso só tinha aqui no Colégio Osvaldo Cruz e ficava muito longe da minha casa. O curso era à noite e meu pai falou para mim assim: “Eu não vou deixar você, com essa idade, sair sozinha à noite e ir lá longe para estudar e voltar sozinha. Eu queria que você fosse professora; estuda aí no Auxiliadora mesmo, porque você já está acostumada.” Eu pensei, pensei e fui meio contrariada, mas não me arrependi de ter feito o Magistério, gosto muito, até hoje! Contabilidade porque eu gosto muito de Matemática, sempre fui professora de Matemática no Colégio Dom Bosco. (Adélia GUENKA, 2011, p. 345).

Dois fatores importantes devem ser destacados a partir desse excerto: o primeiro, é a constatação da escassez de instituições educacionais e, automaticamente, de cursos de formação profissional em Campo Grande, que levava parte da população a buscar por dois cursos: o magistério ou o curso técnico em contabilidade.

No período narrado pela professora, tais cursos eram oferecidos pelas principais instituições educacionais da cidade: o Osvaldo Cruz (privado e não confessionais), o Joaquim Murtinho (1º grupo escolar de Campo Grande), o

Auxiliadora (privado e confessional – católico) e o Maria Constança Barros Machado (1º ginásio público de Campo Grande, inaugurado em 1939).

Consideramos a escassez de instituições e de cursos profissionais pelo fato de que cursar o magistério ou o técnico em contabilidade nessas instituições não era possível para todos, uma vez que, assim como definem Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004), esse era o objeto de interesse da classe média em ascensão, caracterizado como cursos de prestígio e privilégio restritos a uma pequena parcela da população campo-grandense.

O segundo fator que é importante de ser analisado é o fato de que, em geral, o magistério constituía-se em sua maioria por um público feminino e, por sua vez, o técnico em contabilidade era constituído por um público majoritariamente masculino, fazendo-se então perceber, notoriamente, as questões de gênero, sendo a feminização do magistério, ainda hoje, alvo de estudos de muitos autores, tais como: Souza (2006), Bueno et. al (1993) e Demartini e Antunes (1993).

Para Demartini e Antunes (1993), a feminização do magistério inicia-se a partir de uma corrente de pensamento que define a profissão docente como uma função atribuída à mulher, devido às tarefas ditas como próprias ao sexo feminino, quais sejam, cuidar de crianças e das lides do lar (bordar, costurar, lavar, cozinhar, etc).

Almeida (2006) compreende que é a partir dessa função atribuída à mulher que a busca pelo magistério constituiu-se num meio para as mulheres das camadas médias da sociedade brasileira buscarem a sua formação e inserção no mercado de trabalho, o que é visualizado ainda no século XIX.

É dessa forma que, gradativamente, as salas dos cursos Normais vão sendo preenchidas pelas mulheres e, dessa maneira, essas ocupando espaço em escolas que antes eram ocupadas por homens. Digno de nota: esse processo não ocorreu amistosamente, pois na história da educação, registra-se o preconceito às mulheres que chegaram a ter salários reduzidos e cargos inferiores aos dos homens, que continuaram dividindo espaço na escola por certo período (DEMARTINI; ANTUNES, 1993).

Nessa contextualização histórica, o peso dos valores sociais sobre a mulher no magistério acabou por refletir nos valores familiares. Prova disso, são as próprias exposições realizadas pelo grupo investigado, que mantinha incorporadas as marcas desses valores transmitidos no âmbito familiar. Tal questão se observa na fala da

professora Midori, quando essa expõe os motivos que a levaram a abandonar a contabilidade para seguir a carreira do magistério:

Fui conversar com um amigo do meu pai que tinha um escritório de contabilidade. Ele disse, o horário de um contador é de oito horas, não tem como fazer menos e explicou tudo, meu pai me levou lá. Então o emprego eu até arrumaria, mas eu tinha que trabalhar oito horas, eu fiquei pensando como ia cozinhar? Eu ainda não era casada essa época, morava com o meu pai e meus irmãos, mas, eu sempre coloquei em primeiro lugar a família. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 387).

A situação narrada pela professora reitera a narrativa da professora Adélia, pois mesmo ambas afirmando não quererem seguir a profissão, havia heranças cunhadas em valores sociais, que não deixavam de ser uma estratégia tanto familiar como de grupo, uma vez que a busca pela ascensão familiar e do grupo étnico de japoneses em Campo Grande objetivava tais aspirações.

A fala da professora Midori mostra ainda que, embora a mesma tenha escolhido inicialmente o curso de contabilidade, havia no âmbito familiar valores implícitos que designavam uma formação tipicamente conferida à mulher e esses valores mais tarde influenciariam na escolha do magistério.

Eu nunca quis ser professora. Quando eu estava na segunda série, encostado da cerca onde a gente morava, morava a família Takei, essa família só falava japonês, eu não sei bem a história deles. Tinha uma menina que se chamava Dirce Takei, ela tinha uma dificuldade enorme de escrever, falar, porque se os pais e os avós só falavam japonês ela não tinha como aprender e ela estudava, eu acho que o primeiro ano, não sei em qual escola. O pai dela falou com a minha mãe “A sua filha estuda no segundo ano e está mais adiantada, será que ela não pode dar umas aulas para a minha filha?”. A minha mãe falou que podia. Eu lembro que eu dei aula para essa menina e eu sei que ela desenvolveu bastante porque ela era muito esforçada, mas eu não tinha mesmo isso de ser professora [...]. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 386).

O excerto revela aquilo que Demartini (2006) constata em seu estudo, de que mesmo criança, a referida professora era um agente do processo de aprendizagem, pois aquilo que aprendia na escola era ensinado à outra criança. Os pais, por sua vez, visualizavam nessa situação uma forma de colaborar com outros membros da comunidade japonesa, ao incentivar e favorecer a aprendizagem de uma descendente do grupo.

Com isso, percebemos que a família japonesa compartilhava dos ideais do grupo étnico de japoneses para a formação da mulher japonesa, o que não se

distanciava dos valores da sociedade de acolhimento. Nesse processo, há a inculcação de valores que ora são imperceptíveis, ora se apresentam de forma mais nítida, como é o caso da professora Leda, que afirmou sempre querer professora:

Eu sempre quis ser professora. Desde criança nas brincadeiras eu era professora (risos). Eu nunca pensei outra coisa na vida a não ser dar aula, não sei se porque, naquela época, você era professora ou era dona de casa, quase não tinha outras profissões. Para a colônia japonesa, depois que a mulher se casasse, ia cuidar da casa. Eu sempre quis trabalhar como professora, falei: “Professora, depois de casada, dava para continuar”. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 357).

Igualmente, a professora Dirce relata que ao acaso tornou-se professora, mas pode-se observar que seus valores sociais impulsionaram a busca pelo magistério: “Sabe, acho que eu sendo professora por acaso e gostei, porque eu não tinha dezoito anos completos quando eu comecei a lecionar. Me chamaram ali para lecionar no Visconde de Cairu, aí eu gostei [...]”. (Dirce HIGA, 2011, p. 353).

As análises dos motivos que levaram à escolha da profissão se entrecruzam quando as histórias desvelam as marcas da trajetória social, ou seja, dos valores históricos e sociais que levaram as famílias das professoras a predispor elementos de formação da mulher.

As professoras não deixaram de se ancorar na sociedade mais abrangente, mas também são expressivas as marcas da etnicidade quando, nessa formação, há estratégias da família de japoneses e respectivamente do grupo, em predispor uma formação da mulher japonesa e inculcar seu papel.

Por sua vez, a contemplação dos valores sociais e, especificamente, a concretização dessa estratégia familiar e de grupo têm como ancoradouro o sentimento de ser professora japonesa, tal como a professora Leda explicitou ao se reconhecer no grupo.

Os subtemas que envolvem a “formação técnica, profissional, curso Normal” e a “formação acadêmica” desenvolvem melhor a constatação de que as famílias japonesas primavam por essa formação feminina no grupo, visto que esses valores agiam em conformidade com a estratégia coletiva, uma vez constatado que

há registros⁶⁴ de que a própria escola Visconde de Cairu ofereceu o curso de formação feminina, especificamente de corte e costura, na década de 1950, destinado, sobretudo, à formação de moças japonesas.

O oferecimento desse curso profissionalizante entrecruzou-se com a história dos cursos implantados em São Paulo, a exemplo da escola de corte e costura Akama, na qual Demartini (2000) explicitou que a formação feminina cumpria os objetivos de inserção profissional e de encaminhamento das moças para bons casamentos. Sobre essa formação profissional, a professora Midori recorda-se da época em que o pai a matriculou no curso de corte e costura.

Quando a minha mãe morreu, eu não sei quanto tempo depois, o meu pai colocou, acho que primeiro foi a minha irmã porque ela gostava mais de costurar, ele colocou para aprender a fazer costura porque toda mulher tinha que aprender a costurar. Nós aprendemos pelo método *toutemode* ali na rua treze de maio, entre a rua Maracaju e a rua Cândido Mariano, perto do cartório. Eu tenho o diploma de modista, não sei onde está, mas eu tenho. Você acredita que eu costurei para fora? Não gostava, mas pelo menos ganhava um dinheirinho e daí pensava “não quero, não gosto”, foi quando eu resolvi voltar a estudar. Mas, tínhamos que aprender a costurar. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 399-400).

É interessante o modo como a professora colocou que “tinha que aprender a costurar”, o que revela como os encaminhamentos familiares objetivavam antes de tudo, a formação da mulher, ou seja, era importante que as filhas de imigrantes tivessem colocação no mercado de trabalho, mas uma formação preferivelmente apropriada à mulher.

Sobre as memórias da formação docente, as professoras destacam mais lembranças sobre o curso normal em comparação à graduação. Conforme foi sendo percebido, as professoras dedicavam a narração sobre o curso Normal porque, para elas, esse lhes havia oferecido subsídios maiores para o exercício da docência, sendo a graduação uma complementação daquilo que elas já haviam estudado anteriormente.

Na época de faculdade foi sofrido, meus filhos eram pequenos e eu estava estudando. Eu trabalhava dois períodos, era o trabalho, o colégio e criança; foi sofrido, mas graças a Deus deu certo. Eu achei que a

⁶⁴ Por meio de uma fotografia do acervo de Ayd Camargo César, constatamos a formação de uma turma de nove alunas japonesas no Curso Profissional de Corte e Costura em 1950, cuja professora foi Toshie Guenka.

Pedagogia foi a continuação do Magistério, aqueles conteúdos que eu vi no Magistério parecia que estava mais aprofundado na Pedagogia, era tudo voltado para a educação das crianças mesmo, então eu achei que foi bom. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 362).

Os cursos normais em Mato Grosso iniciaram em 1840, com a primeira Escola Normal Primária, mas seu funcionamento se deu por curto período, fechando em 1844. O referido estado ficou sem uma instituição formadora de professores até 1875, quando se inaugurou o curso normal em Cuiabá que, posteriormente, foi absorvido pelo Liceu da cidade (OLIVEIRA; RODRÍGUES, 2009).

Em Campo Grande, os cursos de formação de normalistas se deram a partir da instalação da Escola Normal anexa ao Grupo Escolar (Joaquim Murtinho) da cidade em 1930, em concomitância com outras instituições criadas no estado de Mato Grosso e no interior da parte sul do estado.

Junto ao referido Grupo Escolar, em seu prédio próprio, cuja transferência se deu em julho de 1926, instalou-se a Escola Normal de Campo Grande, em 21 de abril de 1930 pelo presidente do estado, Dr. Anibal Toledo (22/1/1930 a 30/10/1930), sendo a primeira instituição sul-mato-grossense dessa natureza e a segunda do estado, antecedida somente pela Escola Normal “Pedro Celestino” de Cuiabá. Posteriormente, mediante a Lei n. 342 de 12/12/1949 foi criada no sul do estado, a Escola Normal de Aquidauana. (OLIVEIRA; RODRÍGUES, 2009, p. 106).

Foi nessa instituição que três professoras, Dirce, Leda e Midori, formaram-se normalistas em meados da década de 1960 e início da década de 1970. Aspectos das disciplinas escolares e funcionários da Escola Normal podem ser visualizados no certificado de conclusão da professora Midori.

Figura 15: Certificado de conclusão do Curso Normal, 1975.

ESTADO DE MATO GROSSO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA
ESCOLA NORMAL JOAQUIM MURTINHO
CAMPO GRANDE — MATO GROSSO

Certificado de Conclusão do Curso Normal

N.º _____

Certificamos que Midori Nichikuma
filha de Josun Nichikuma
e de Waniko Yasumoto Nichikuma
natural de Caiçaras - Mato Grosso nascido em 27 de dezembro de 19 47
tendo em vista os resultados das provas prestadas no ano letivo de 1972 na terceira
série do Curso Normal é considerado habilitado no Segundo Ciclo do Ensino Secundário, nos termos da LEI
DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei n.º 4.024 de 20 de dezembro de 1961) tendo obtido
durante o curso os resultados constantes do Histórico Escolar abaixo.

HISTÓRICO ESCOLAR														
N.º Cl.	Português	Matemática	Idioma	História	Geografia	Ensino Religioso	Ensino Moral	Ensino Cívico	Ensino Artístico	Ensino Científico	Ensino Tecnológico	Ensino Profissional	Ensino Esportivo	Ensino Social
1-3 SÉRIE	870	900	810	—	950	—	800	—	—	—	—	—	—	—
Col. Com. da M. A. Campograndense Campo Grande-MT 1969 Dr. Pedro C. dos Santos Filho Nome do Estabelecimento Cidade Ano Diretor														
2-3 SÉRIE	91	97	85	—	86	—	88	—	—	—	—	—	—	91 88
Col. Com. da M. A. Campograndense Campo Grande-MT 1970 Dr. Pedro C. dos Santos Filho Nome do Estabelecimento Cidade Ano Diretor														
3-4 SÉRIE	94	—	78	94	—	—	81	85	84	85	—	100	—	90 — 100 —
Escola Normal Joaquim Murtinho Campo Grande-MT 1972 Maria de Lourdes Teixeira Nome do Estabelecimento Cidade Ano Diretora														
Obs. História 7,5 Ed. Física 8,0 Biologia 8,0 Geografia 9,0 Canto 8,0 Desenho 7,0 Metodologia 8,5														
Campo Grande, 23 de julho de 1975														
 DIRETOR  SECRETÁRIO														
Inscrito de ofício ex-VI do decreto-lei nº 8022, de 2/10/65 Obs. A aluna fez exame de adaptação das matérias não cursadas nos anos anteriores, de acordo com o parecer do Conselho Estadual de Educação, Curitiba, 28/07/69.														

Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Midori Nichikuma Harada, 2010.

Além do Curso Normal Joaquim Murtinho, Campo Grande nesse período já contava com a formação de professoras no colégio confessional Auxiliadora, instituição pela qual a professora Adélia formou-se normalista.

A influência da missão salesiana em Mato Grosso é notoriamente verificada no campo educacional de Campo Grande. Os colégios Auxiliadora, Dom Bosco e as Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT) também foram criados nos moldes confessionais (católicos) do município. Digno de nota: em Mato Grosso, constava apenas o curso superior de direito até 1960, em Cuiabá, havendo então necessidade de novas instituições que ofertassem cursos superiores (BITTAR, 2002).

Ainda em meados da década de 1950, dois padres salesianos, Walter Bocchi e Ângelo Jayme Venturelli, iniciaram as articulações dessa nova empreitada, que mais tarde inaugurou a Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras (FADAFI), em 1962, com os cursos de Letras e Pedagogia (BITTAR, 2002).

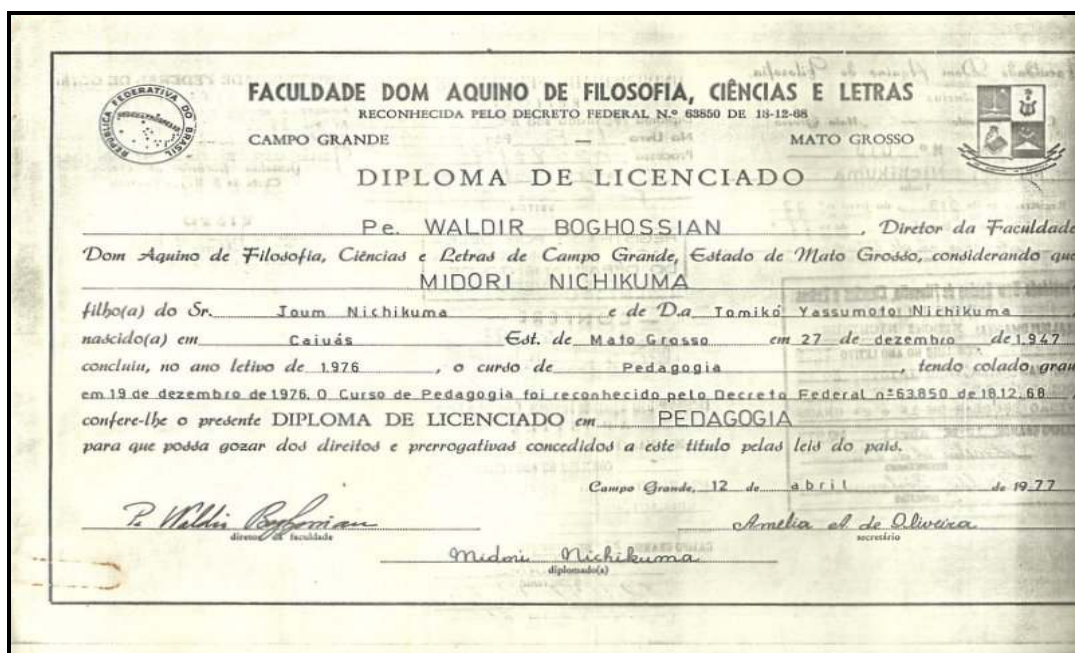
No mesmo ano, iniciaram-se as primeiras empreitadas no ensino superior público no sul de Mato Grosso, hoje a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UMFS. Primeiro criou-se a Faculdade de Farmácia e Odontologia, que mais tarde foi incorporada ao Centro de Ciências Biológicas. Em seguida, criou-se o Instituto de Ciências Biológicas de Campo Grande, instituindo departamentos e o curso de Medicina, por meio da Lei Estadual nº 2620 (HISTÓRICO UFMS, 2010).

Somente em 1969, por meio da Lei Estadual nº 2947, criou-se a Universidade Estadual de Mato Grosso – UEMT, agrupando também os institutos criados no interior do sul do Mato Grosso. Em 1979, a UEMT tornou-se Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, dois anos após a divisão do estado, em 1977 (HISTÓRICO UFMS, 2010).

Na Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1962 pelos salesianos, criou-se posteriormente, em 1966, o curso de Direito e, em 1970, a FACECA – Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administração. Nesse processo, em 1972, é criada a FASSO – Faculdade de Serviço Social, assim como nesse período novos cursos foram agregados à FADAFI (BITTAR, 2002).

Com base nessa configuração de formação superior, as quatro professoras cursaram a graduação na instituição que mais tarde seria chamada de Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso - FUCMT, a qual agrupou todos os cursos, em 1979 (BITTAR, 2002).

Figura 16: Certificado da graduação em Pedagogia, 1977



Fonte: Arquivo pessoal da Profa. Midori Nichikuma Harada, 2010.

As contribuições dos salesianos são notórias para o campo educacional em Campo Grande, assim como as primeiras articulações de implantação do ensino público superior. Mesmo assim, o campo educacional no município, não favorecia o leque de oportunidades de cursos e de instituições para a formação profissional.

Por esse motivo, era comum que algumas pessoas, munidas de certos recursos financeiros, buscavam por outras oportunidades de formação acadêmica/profissional em outras localidades, como foi o caso da professora Dirce, que cursou História e Estudos Sociais em Campo Grande (FUCMT), mas cursou Artes Plásticas em Brasília (DF) e Pedagogia em Pereira Barreto (SP).

As análises das vivências do período da faculdade destacam a aquisição de novos conhecimentos que não foram possíveis de ser obtidos nas vivências em outros espaços e relações sociais. Lembra-se a professora Midori desse período:

Até no período da faculdade eu era uma pessoa muito retraída mesmo, eu só fui melhorar quando eu fui dar aula para as crianças, porque as crianças, elas querem abraço, um beijo e você retribui. Isso foi muito bom, olha... Eu mudei da água para o vinho com essa convivência com as crianças e pelas crianças, isso eu agradeço muito, aí que eu fui melhorar. No tempo que eu fazia faculdade é que fui aprender porque é que a gente menstruava porque a minha mãe não explicava, ela dizia apenas que era coisa de mulher, ela só falava isso, não explicava nada, talvez ela não soubesse ou não gostasse, talvez pela criação, ela tinha que guardar para si. Só na faculdade que eu fui saber. (Midori Nichikuma HARADA, 2011,

p. 401).

Um ponto em comum entre as histórias das professoras, é que todas já haviam iniciado a docência pelo fato de já terem sido formadas no curso Normal e, por esse motivo, as mesmas afirmaram lembrarem-se pouco desse período devido ao tempo absorvido pelo trabalho. Acrescenta-se ainda, no caso da professora Leda, o fato de estar casada e com filhos, situação que absorvia ainda mais o seu tempo.

A época da faculdade foi muito bom, muito corre-corre. Naquela época eu trabalhava de manhã e à tarde e estudava à noite. Então eu quase não tinha tempo para estudar, prestava o máximo de atenção possível nas aulas e, a hora que eu voltava para a casa, eu estudava até meia noite, uma hora, duas horas e ia dormir para no outro dia enfrentar a jornada outra vez. Foi assim... Bastante sacrificado, mas valeu a pena. As professoras eram muito boas, competentes e sempre no final de semana reunia várias colegas para estudar, fazer as pesquisas, as tarefas. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 347).

Nos chama a atenção é o fato de que todas, mesmo já formadas e inseridas no mercado de trabalho - o que, em primeira instância, supria suas necessidades financeiras - continuaram a formação docente por meio da graduação, o que mostra o valor conferido ao diploma de ensino superior, como acúmulo de capital cultural institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Isso demonstra que a concretização do ensino superior e o diploma de nível superior era importante para as professoras e para as famílias que ao longo da vida atribuíam o valor simbólico à escolarização, almejando que os filhos alcançassem os níveis mais elevados de ensino. Como já discutido anteriormente, era estratégia do grupo desde o início, a ascensão econômica e social via escolarização e sucesso escolar dos filhos de japoneses.

Contudo, as análises revelaram que as professoras incorporaram valores nas relações familiares, com os japoneses e com a sociedade local, constituídas em dado tempo e espaços sociais. Nesse processo, evidenciaram referências de duas culturas distintas: do grupo étnico de origem e da sociedade de acolhimento, mas em suma, manifestaram as relações de pertença e as marcas das estratégias de grupo, como heranças culturais estruturadas ao longo da trajetória social do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS.

CAPÍTULO III

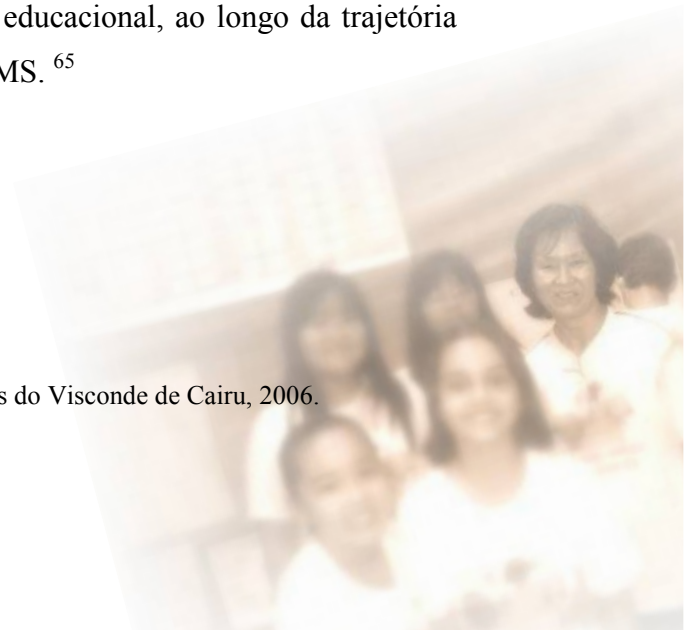
MEMÓRIA É TRABALHO: NAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS JAPONESAS AS REVELAÇÕES DA CONSTITUIÇÃO DO *HABITUS* PROFESSORAL NA ESCOLA ÉTNICA

Caem as folhas de repente,
brotam outras pelos ramos,
murcham flores, surgem pomos
e a planta volta à semente.
Assim somos. Sutilmente,
diferimos do que fomos.
Impossível transmitir,
por secreto e singular,
o acrescentar e perder
desse crescer que é mudar.
(KOLODY, 2004, p. 75).

As memórias da docência na escola Visconde de Cairu são o foco de análise neste capítulo. Discutimos o papel que a etnicidade jogou na ação docente na escola de cunho étnico, isto é, quais marcas da herança cultural foram incorporadas e influenciaram as práticas educativas no referido campo educacional, constituindo o *habitus* professoral.

Sob o ponto de vista das agentes educacionais - as professoras aposentadas de origem japonesa -, buscamos olhar como se processou o ensino na escola Visconde de Cairu em face ao universo social e educacional, ao longo da trajetória do grupo étnico de japoneses em Campo Grande/MS.⁶⁵

⁶⁵ **Figura 17:** Professora Midori Nichikuma Harada e alunos do Visconde de Cairu, 2006.
Fonte: Arquivo pessoal Midori Nichikuma Harada, 2010.



3.1 Agente professor: (re) pondo e (re) significando os valores da cultura japonesa na escola étnica Visconde de Cairu para ser e estar na profissão

Das personagens depende a trama do romance, dos atores, o desenrolar da peça teatral, dos professores, a dinâmica do processo educacional. (SÁ ROSA, 1990, p. 13).

Na trajetória de vida das professoras aposentadas japonesas, observamos que as etapas da infância, da escolarização e da formação acadêmica/profissional expressaram as incorporações dos valores sociais, fruto das relações com a sociedade mais ampla, mas, em especial, trazem as marcas dos valores do grupo de pertença, o que nos faz refletir sobre o duplo sentimento de pertença, manifestado por professoras nipo-brasileiras. Essa reflexão, também foi suscitada por Saito (1980) e complementa Demartini (1999, p. 99):

Hiroshi Saito já questionava em 1978 a possibilidade de existência de uma identidade nipo-brasileira nos moldes da identidade teuto-alemã que se teria constituído entre os alemães isolados do sul [...]. Estas são questões que permanecem em aberto quando refletimos sobre a diversidade de situações encontradas e as diferentes maneiras como cada pessoa ou cada grupo vai reinventar e reinterpretar suas próprias identidades, no cruzamento da cultura japonesa secular e da cultura brasileira tão “nova” e até indefinida. Mas não resta dúvidas de que, neste processo, em todos os casos, mesmo entre os que tentam negar sua origem japonesa, as estratégias que utilizam para estas reconstruções e para suas vivências no contexto paulistano estão baseados na cultura de seus antepassados.

Essa forma “hifenizada” de pensar as professoras e gerações de japoneses nos leva a questionar até que ponto os valores do grupo étnico colaboraram com a constituição do *habitus* professoral (SILVA, 2005; BOURDIEU, 1998) e, por esse motivo, buscamos saber quais visões e concepções mobilizaram as ações das professoras na sala de aula, tendo em vista aquilo que Nóvoa (2007, p. 16) descreve sobre os professores fazerem o que fazem na sala de aula porque expressam a,

[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até, que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores. Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de *segunda pele profissional*. (NÓVOA, 2007, p. 16 grifo do autor).

Se o *habitus* professoral traduz as maneiras de ser e estar na profissão, torna-se possível concordar com Abdalla (2004, p. 221) de que: “São muitos os efeitos da estrutura da escola no jeito de ser dos professores” e desse modo, nos propusemos a perscrutar: que papel a etnicidade jogou na trajetória docente, em especial na escola de cunho étnico Visconde de Cairu? Os valores étnicos japoneses influenciaram o desenvolvimento das práticas educativas nessa escola? De que forma? Por fim, como a memória registrou a construção dos pertencimentos étnicos na forma de ser e estar na profissão- ou seja, no *habitus* professoral - a partir das vivências na escola Visconde de Cairu?

Em face ao exposto, o objetivo é saber, sob o ponto de vista das agentes educacionais, como se configurou o processo educacional nessa escola, ao perscrutar os diálogos estabelecidos entre a educação e os valores da cultura de origem imersos nesse campo educacional - a escola Visconde de Cairu.

Assim como lembra Sá Rosa (1990), a história de vida narrada por cada professor/a deve ser olhada sob uma perspectiva ampla, procurando analisar o processo educacional no âmago da vida social, a qual é circunscrita por um pano de fundo histórico que esboça a cultura produzida pelo homem e, inversamente, a cultura que produz o homem, constituída em determinado tempo e espaço social.

O estudo do processo educacional beneficiar-se-á, quando se encaixar na multiplicidade dos aspectos da vida social, na riqueza da vida cultural de determinado povo. Por esse motivo, o estudo tanto da organização como das práticas, no terreno educacional, deve encontrar uma maneira produtiva de interligar-se com as condições econômicas, políticas e sociais de determinado quadro histórico, quadro no qual a educação aparece. Desenvolve-se e encontra o sentido que configura seu modo particular de ser. (SÁ ROSA, 1990, p. 18).

Para isso, extraímos o conteúdo destacado pelas professoras, cujo inventário evidenciou assuntos sobre atividades profissionais diversas que foram desenvolvidas em paralelo com o exercício da docência na escola Visconde de Cairu e demais escolas de Campo Grande. A tabela abaixo ilustra o inventário do conteúdo das narrativas.

Tabela 5: Frequência dos subtemas (memórias da docência)

Memórias da docência	
Subtemas	Frequência
1. Atividades profissionais	9,16%
2. Aspectos da docência	72,92%
3. Relação com os Pais de alunos	5,14%
4. Relação com os Colegas	1,70%
5. Relação com a Direção	10,24

Dados obtidos no *Nvivo8*

Organização: Nishimoto, 2011.

O inventário do conteúdo agrupado nos subtemas destacados mostrou como as professoras pensavam e organizavam as práticas educativas e como se deram suas relações com os pais de alunos, com a direção da escola e com colegas de trabalho (professores e funcionários). Possibilitou ainda, a caracterização da rotina escolar, do espaço escolar, além das visões e concepções educacionais expressas a partir da avaliação que elas fazem em tempo presente em face ao vivido.

Com isso, iniciamos essa discussão a partir do que foi exposto em cada subtema, a fim de analisar a categoria “trajetória docente”. A análise dessa categoria baseia-se nos esclarecimentos expostos por Montagner (2007, p. 253 grifo do autor):

Assim, devemos precaver-nos contra a criação da *ilusão biográfica*, situando claramente os agentes sociais em seu grupo social, procurando narrar e delinear claramente a construção diacrônica da *trajetória* dos grupos nos diversos campos.

Dessa forma, as análises do subtema “atividades profissionais” informam aspectos importantes sobre o perfil profissional das professoras. Esse perfil desvela o ritmo acelerado das professoras que não se resumiu à docência, uma vez que elas esgotaram o tempo no desenvolvimento de outras atividades profissionais além da docência.

Se, por um lado, não se desconsidera que a ordem econômica desempenhou um papel importante na busca de novas atividades profissionais, por outro, subjáz nessa situação, um elemento que mobiliza a ética do trabalho - aqui pensada como uma herança do grupo que na linha do passado era “[...] suporte do binômio

educação e trabalho, que poderia permitir o retorno ao Japão.” (BRITO, 2000, p. 123). Igualmente, constata Ennes (2001) e Wawzyniak (2004, p. 35):

É no interior do grupo doméstico que são transmitidos e preservados os valores culturais constitutivos do indivíduo, entre eles o da educação, do trabalho e da religiosidade. Tais valores estão sedimentados na honra, no respeito à hierarquia, na disciplina e na devoção familiar.

A ética do trabalho se comprova nas atuais conjunturas, quando todas continuaram a realizar atividades profissionais sem visar fins lucrativos, ligadas a grupos religiosos ou entidades sociais, embora no caso da professora Midori, esta posteriormente tenha sido convidada a dar aulas de origami, mas, igualmente, não mantinha pretensões econômicas com fins de sustento pessoal e/ou familiar.

Durante a vida profissional, três professoras desenvolveram atividades profissionais além da docência, nos seguintes cargos: secretária, auxiliar administrativa, coordenadora, diretora adjunta e técnica administrativa. Todas lecionaram, além da escola Visconde de Cairu, em escolas públicas de Campo Grande, sendo que três aposentaram-se pelo estado e, dessas, uma aposentou-se também como técnica administrativa pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Os dados profissionais das professoras foram organizados no quadro a seguir:

Quadro 4: Dados profissionais

Escolas que lecionou		Outras atividades profissionais desenvolvidas	Cargo que se aposentou
1. Adélia	Visconde de Cairu Colégio Auxiliadora E. E. São José	Técnica administrativa na UFMS (Gerência de Recursos Materiais)	E. E São José- 1996 UFMS - 1991
2. Dirce	Visconde de Cairu E. E Joaquim Murtinho	#	Joaquim Murtinho – aproximadamente no final da década de 1990
3. Leda	Visconde de Cairu E. E. Álvaro Mastins Neto	Secretária, coordenadora e diretora da escola Álvaro Martins Neto.	Álvaro Martins Neto – aproximadamente em 1994
4. Midori	Visconde de Cairu E.M José de Anchieta	-Auxiliar administrativo e diretora adjunta na escola José de Anchieta -Responsável pela Casa de Estudante da AECNB	Visconde de Cairu – 1994 (por idade)

Organização: Nishimoto, 2011.

No passado, o grupo via no *gambarê* um respaldo para trabalhar ao máximo para alcançar ganhos econômicos para o retorno bem sucedido ao Japão, o que, segundo Brito (2000, p. 30) se encaixa no seguinte contexto: “Em uma situação de emigração define-se isto por trabalhar ao máximo e economizar ao máximo, isto é, abrir mão de todo tipo de conforto e tranquilidade”.

Certamente, não é o mesmo contexto e os mesmos objetivos que fizeram as professoras japonesas atribuírem importância ao trabalho e mediar suas condutas, mas o espírito nipônico (*gambarê*) ainda manifestou-se como uma herança cultural entre essas agentes, capaz de nos fazer perceber o valor simbólico que o trabalho teve e tem para as professoras e para o grupo, como uma via de conquistar ascensão econômica e social na sociedade mais abrangente.

Além disso, o trabalho se traduz num símbolo de dignificação humana que exige esforço e resignação, em suma, uma via de acesso ao equilíbrio, a harmonia individual e coletiva, capaz de trazer prosperidade. É o que trata Demartini (1999; 2002) sobre os japoneses e o campo do trabalho:

[...] os relatos das gerações permitem verificar que o trabalho tem um valor muito grande, é a única virtude do sucesso e prosperidade. Assim, se por um lado há uma tradição vinda do Japão com os isseis (1ª geração), por outro, o fato de terem entrado como imigrantes no país com a tarefa de produzir e trabalhar muito fez com que construíssem a imagem de um povo trabalhador, ideologia que se transferiu aos descendentes. (DEMARTINI, 2002, p. 143).

Essa herança cultural como um *ethos*, transparece no ritmo acelerado que as professoras têm atualmente, na conduta com que sempre mostram a vida movimentada que levam e em pequenas falas que reportam ao passado profissional, como: “[...] eu queria trabalhar, não queria ficar parada”. Esses são itens que, em conjunto, desvelam uma *hexis* corporal pautada no valor conferido ao trabalho.

O uso inicial da noção de *ethos* se deveu à opção de esclarecer que existem princípios práticos, que são diferentes dos princípios intencionalmente coerentes que compõem a ética. Assim, a ética seria uma moral sistematizada e o *ethos* um princípio de ação, inconsciente mais seguindo a sua própria lógica. Ou seja, um sentido inconsciente para os agentes que o possuem. Já a *hexis* é a “externalização postural” do *habitus*, que são disposições corporais e gestuais, como maneiras de ser do corpo. E esta é apenas uma dimensão do *habitus*. (NASCIMENTO, 2007, p. 20-21).

Dos “aspectos da docência”, privilegiamos as informações sobre o trabalho na escola Visconde de Cairu, embora a docência exercida nas demais escolas também tenham subsidiado as análises dessa trajetória. Sobre isso, as professoras evidenciaram a visão que têm da escola, definindo-a como uma instituição que contribuiu para a formação de muitas gerações de japoneses e cujo rigor disciplinar é narrado como uma marca do tradicionalismo escolar nesse campo educacional.

A escola Visconde de Cairu contribuiu para a formação desses alunos que hoje estão todos esses profissionais trabalhando. A educação do Visconde é uma educação tradicional, era mais do que as outras escolas, era mais rigoroso. O Auxiliadora e o Dom Bosco também eram, mas são escolas grandes e com muitos alunos. O Visconde, como era menor, era mais fácil de termos relacionamento, de podermos controlar a disciplina e as salas eram menores, então tinha poucos alunos. No Auxiliadora e no Dom Bosco eu tinha quarenta, sessenta alunos e no Visconde não, eu tinha vinte e cinco, trinta; então você podia atender melhor os alunos. A disciplina era muito rigorosa, então tudo isso ajuda muito o professor. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 343).

O excerto mencionado mostra que a disciplina constituiu um modelo educacional nessa escola e que, embora as outras escolas de Campo Grande (Dom Bosco e Auxiliadora) também fomentassem a disciplina, fruto dos valores sociais imbricados por uma política nacionalista, no Visconde de Cairu esse valor era mais acentuado e tinha um sentido simbólico para o grupo étnico.

Como disse a professora Adélia, de fato o espaço físico da escola Visconde de Cairu (menor em comparação às outras escolas mencionadas) e o número reduzido de alunos facilitavam o controle disciplinar. Entretanto, de um modo mais profundo, a disciplina é vista como um elemento que foi importante para contemplar os objetivos que o grupo étnico depositava na escola.

Para que os descendentes obtivessem uma formação escolar capaz de projetá-los a níveis mais elevados de estudo e, com isso, contemplar a ascensão econômica e social tanto individual como do grupo, era preciso passar por privações e esforçar-se ao máximo nos estudos, aspectos que necessitavam dos moldes disciplinares.

Zagonel e Carvalho (2002) constatou que a disciplina é um elemento que ainda permanece entre as gerações de japoneses. No estudo com estudantes descendentes de japoneses na Universidade Federal do Paraná (UFPR), a autora constata que a disciplina está intrinsecamente ligada ao processo educacional e foi o

fator que influenciou o ingresso e o bom desempenho acadêmico dos descendentes na referida universidade.

Os principais resultados, baseados nos depoimentos dos estudantes, evidenciaram que os hábitos adquiridos na família, tais como, disciplina, organização, persistência e dedicação aos estudos, presentes na cultura japonesa, contribuíram para o desempenho acadêmico deles, bem como o seu ingresso na UFPR. (ZAGONEL; CARVALHO, 2002, p. 20).

Se hoje ainda se constata esse elemento disciplinar oriundo dos valores da cultura de origem, isso nos leva a reiterar que a escola Visconde de Cairu, em conjunto com a ação docente, moldava as práticas educativas com base na disciplina. Mais uma vez, esse valor emerge do espírito nipônico em sempre perseverar diante dos percalços e momentos de resignação, para se alcançar a harmonia coletiva. Como traduz Sakurai (1993), o *gambarê* era transmitido às gerações de japoneses e, nesse caso, também introduzido nas práticas educativas na escola Visconde de Cairu.

Para Zagonel e Carvalho (2002, p. 33): “O conceito de disciplina, visto pelos japoneses, é definido como treino de habilidades que levam ao esforço e à persistência na conquista de objetivos.”. Não é de hoje que os japoneses ensinam os descendentes a ter autodisciplina e o controle das emoções. Benedict (1997), ao estudar os japoneses no período da guerra, especialmente os que viviam nos Estados Unidos, constatou a transmissão desses valores no grupo étnico.

[...] um princípio bastante aceito de economia psíquica japonesa de que a vontade deve reinar suprema sobre o corpo infinitamente ensinável e que este não possui leis de conta. Toda a teoria japonesa de “sentimentos humanos” repousa sobre esta preocupação. Quando se trata das questões realmente sérias da vida, as exigências do corpo, por mais essenciais à saúde, por mais destacadamente aprovadas e cultivadas, deverão ser drasticamente subordinadas. Seja a que preço for de autodisciplina, é preciso evidenciar o Espírito Japonês. (BENEDICT, 1997, p. 195).

Se as práticas educativas dentro dos moldes disciplinares não eram exclusivas da escola de cunho étnico, ainda assim esses moldes tinham um valor simbólico para o grupo étnico que se diferenciava dos demais, conforme pode ser visto na fala da professora Leda:

Do tempo que eu trabalhei no Visconde e no Governo tinha diferenças: a clientela era diferente porque lá no Visconde era aquele ambiente seletivo, o pessoal era mais os japoneses, você ficava mais à vontade, tinha mais liberdade e, talvez, porque os professores nós já conhecíamos. Então eu

saí de lá e fui para outra escola, eu não conhecia nem a diretora e nem as colegas; os alunos eu achava mais bagunceiros, prestavam menos atenção nas aulas, não se dedicavam tanto quanto os alunos lá do Visconde, então estranhei essa parte. (Leda Toshi Ganiko, 2011, p. 357-358).

Na fala da referida professora, é possível captar as tentativas de estabelecer fronteiras entre os japoneses e os outros. O delineamento dessa possível fronteira se deu pelo valor conferido à educação formal que impulsionava o acompanhamento e a participação dos pais na escolarização dos filhos e o modelo de comportamento disciplinado dos descendentes de japoneses, elementos que diferenciavam a escola Visconde de Cairu e os alunos das demais escolas.

Essas fronteiras estruturadas revelam as relações de pertença da professora japonesa. Durante a docência na escola Visconde de Cairu, as professoras tecem elementos de identificação com os valores do campo educacional e, simbolicamente, consomem os bens desse campo para comportarem-se como agentes sociais e educacionais (BOURDIEU, 2007).

No Visconde eram na maioria descendentes, não eram todos não, tinham brasileiros também, mas eram minorias, então eles acompanhavam os *nisseis* tanto no comportamento quanto no estudo. No Visconde era mais rigoroso quanto ao uniforme, o material escolar, os cuidados no estudo, tarefas, era diferente. Eu achava o Visconde uma escola mais rigorosa e os alunos, talvez por isso, aprendiam mais. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 358).

A narrativa mostra que mesmo os alunos não japoneses acompanhavam a rotina escolar e incorporavam os valores imbricados no campo educacional, conservando os ideais e a cultura do grupo social. Pais e familiares desses alunos não japoneses buscavam a escola pelas identificações com o modelo educacional e, com isso, os alunos deparavam-se com uma situação em que se necessitava realizar a leitura dos sistemas simbólicos subjacentes no campo educacional.

Essa situação suscita um fator importante: as professoras formavam agentes assim como elas, uma vez que a cultura desse campo educacional era conservada pelos alunos, sendo eles japoneses ou não. Para explicar melhor esse processo, cabe a memória de um desses alunos,

Cursei os quatro anos do primário na Escola Visconde de Cairu. A diretora era a sra. Ayd Camargo César. Mais dois irmãos freqüentavam a escola junto comigo. Naquela época, nossos pais trabalhavam muito e tínhamos que caminhar praticamente sozinhos. A escola foi muito

importante para a minha formação, porque o ensino era muito bom e também era um lugar onde eu tinha prazer de ir. Mesmo que a escola impusesse rigor disciplinar, existia muito afeto entre alunos e professores. Lembro que sempre tinha o desejo de levar algo para presentear o professor, nem que fosse uma lembrancinha. O professor era um modelo que eu e muitos outros alunos queríamos seguir. (MINA SAN, 2008, p. 39).

Conforme pode ser visualizado, as marcas da escolarização primária vivenciadas na escola Visconde de Cairu são fortemente lembradas pelos ex-alunos, assim como a referência que o professor foi para os alunos nesse campo educacional. A fala reitera, ainda, as marcas disciplinares imbricadas na escola e o fomento desse rigor disciplinar, que envolvia várias práticas na escola, como pode ser visualizado:

Há décadas atrás, 1990, do século XX, as crianças respeitavam mais, a parte da disciplina era bem mais cobrada, os pais cobravam e as crianças não desobedeciam mesmo, eram pontuais na entrega de trabalhos, quando tinha trabalho em grupo, eles traziam, se esforçavam [...]. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.377).

Conforme visto, a ação do professor fomentava o rigor disciplinar na escola, exigia-se disciplina, obediência, esforço e pontualidade dos alunos frente às atividades pedagógicas e tarefas escolares. É real como os elementos imbricados na prática do professor só se apresentavam porque, igualmente, estavam incorporados como *habitus* professoral, desvelando as concepções educacionais da mesma.

Outro elemento que deve ser destacado, são as concepções da professora. Ben-Peretz (2007) levanta que os professores veteranos selecionam da memória acontecimentos marcados pelos alicerces, convicções profissionais e teorias pessoais, como é o caso da professora Midori que, explicitamente, desaprova e demonstra insatisfação frente às transformações percebidas na sala de aula entre os seus alunos.

Sem dúvida, as relações que a professora estabelece como o passado educacional são cerceadas por um ideário educacional resguardado ao longo do tempo, que vem à tona para definir sua posição pessoal e profissional. Da mesma forma, alguns estudos acadêmicos (MORELLO, 2007; LINHARES, 2006; MORI, 1998; AMARAL, 2008) revelam que as professoras aposentadas expressam, pelo menos em algum momento da trajetória docente, aspectos de insatisfação profissional relacionados às mudanças ocorridas no contexto educacional.

Esse descontentamento que aparece como uma ocorrência meramente conflituosa decorrente da temporalidade ou uma espécie natural de

“desenvolvimento” educacional merece um maior aprofundamento, face à problemática político-educacional anunciada pelas professoras, em cujas memórias residem críticas profundas à educação brasileira.

Outro aspecto narrado sobre o período da docência na escola Visconde de Cairu é o rigor no uso do uniforme, o que não se diferenciava das demais escolas que também mantinham essa exigência com o uniforme escolar. A única diferença é que, embora hoje os alunos tenham possibilidade de escolha, até hoje o antigo modelo do uniforme permanece na escola.

Essa parte de uniforme, nossa! Uma vez eu tive que telefonar para a Neide porque a minha filha mais velha queria ir para a escola com uma sapatilha e lá era sapato preto e meia branca, a saia pregueada e a blusinha branca e aí ela tinha ganhado uma sapatilha de tecido, ela queria ir com aquela sapatilha, “há mãe! É gostoso”, “filha, mas é sapato que tem que ir na escola!”, ela dizia: “mas é preto mãe, pode ir!” , eu lembro que eu telefonei para a Neide para ver se podia ir com aquela sapatilha porque eles chamavam a atenção do aluno se não fosse com o uniforme completo, era rigoroso mesmo essa parte. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.378).

Considera-se que o rigor com o uniforme contribui para o cenário histórico da escola, mas nos chama a atenção o sentido que essa lembrança representa para a professora: a valorização da tradição e do conservadorismo escolar, aspecto que nos faz perceber as concepções educacionais pautadas na postura e no comportamento disciplinado que o aluno deveria ter, uma vez que, para ela, era importante a forma como os alunos deveriam apresentar-se e portar-se na escola.

Outro aspecto importante, são as práticas simbólicas que a escola adotava para a valorização do esforço e da dedicação dos alunos. Como já discutido anteriormente, o grupo étnico sempre viu na educação formal um valor primordial, sendo identificado que, para ele, era importante acumular capital cultural, sobretudo o institucionalizado (BOURDIEU, 1998).

Alguns pais, da 1ª e 2ª gerações, ainda hoje consideram uma “traição” o fato de os filhos não quererem estudar até níveis mais elevados. De fato, as trajetórias individuais e familiares indicam que a escolaridade de níveis mais elevados é procurada e atingida pela maior parte. (DEMARTINI, 2002, p. 144).

Se alcançar níveis elevados de estudo era uma meta indicada aos descendentes, principalmente por meio das famílias japonesas, como inculcar esse

objetivo na escola, que atendia apenas a escolarização primária (correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental)? É a estratégia transformada em pequenas práticas, como a condecoração dos alunos com medalhas para aqueles que se destacavam com boas notas e que assiduamente freqüentavam as aulas durante o ano.

Era uma luta para tirar o primeiro lugar porque no final do ano tinha medalha para o primeiro lugar, medalha para o segundo lugar, medalha para o terceiro lugar, então as crianças, nossa! Elas sonhavam com isso. Naquele tempo tinha isso, hoje em dia não tem mais. Eu acho que o Conselho entra porque acho que está ferindo, cobrando demais, né? Então mudou muito a mentalidade, mas, eu acho que com essa mudança quem perdeu um pouco foram os alunos porque eles ficaram muito à vontade. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.369).

Essa prática fomentada na escola era um meio que essa encontrava para reconhecer os feitos dos alunos e, ao mesmo tempo, aguçar o espírito nipônico de sempre perseverar nos estudos. Por meio dessas práticas, o campo educacional em conjunto com os agentes educacionais continuava a seguir com os propósitos do grupo em ascender economicamente e socialmente, instigando os descendentes a prosseguir aos níveis mais elevados de ensino e, igualmente, oferecendo sempre um reforço a mais de inculcação dos valores da cultura de origem.

Ao narrar o momento em que a prática de condecoração dos alunos foi extinta, observa-se que é realidade o papel do agente professor em sustentar a transmissão dos valores e as estratégias do grupo na escola, pois em sua visão transparece o descontentamento ao dizer que os alunos ficaram à vontade. Desvelam-se assim, as marcas do espírito nipônico incorporadas.

Figura 18: Cerimônia de condecoração dos alunos de destaque do ano letivo, 1994



Fonte: Arquivo pessoal da professora Midori Nichikuma Harada, 2010.

Os reforços aos valores culturais eram ainda fomentados no campo educacional por meio de práticas simbólicas, tais como: festividades e comemorações alusivas à cultura japonesa. As três professoras - Dirce, Leda e Adélia -, que também estudaram no Visconde de Cairu, narraram sobre o *undokai* no âmbito escolar. Já no período em que retornam para esse espaço, tais práticas continuam, ocasião em que não mais participavam como alunas, mas sim como professoras.

Na escola, todo final de ano fazíamos apresentações. Convidávamos a colônia e a colônia fazia apresentações de dança, dos artistas da colônia, os cantores, todos amadores e eles apresentavam. Primeiro apresentava as crianças da escola, depois os adultos. (Dirce HIGA, 2011, p. 354).

Outra comemoração era o aniversário do imperador, uma mostra de que as gerações de japoneses continuaram a cultivar o poder imperial japonês na escola, mesmo após a Segunda Guerra Mundial (meados da década de 1950). Essa prática foi evidenciada por Brito (2000, p. 108-109): “Diferente das demais escolas, festejava o aniversário do Imperador”.

Na escola, toda vez que o imperador fazia aniversário, era comemorado. Não sei se era o mesmo imperador ou se eles usam a data para comemorar: era vinte e nove de abril, então nesse dia era feriado. Nós sempre comemorávamos também o aniversário da diretora e, além disso, comemorávamos o Dia do Professor, o Dia da Criança, o encerramento. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 359).

Sabe-se que pelo menos até 1965 essa prática ainda era mantida na escola,

ano em que a professora Leda começou a lecionar no referido espaço educacional. O aniversário do imperador também era comemorado em outras escolas étnicas japonesas. Demartini (2002) informa que após a Segunda Guerra Mundial, tal comemoração passou a perder forças nessas escolas.

Entre os imigrantes japoneses, a família tem uma importância muito grande, tendo esta sido reforçada neste período do pós-guerra pelo papel que passou a desempenhar na preservação da cultura japonesa, à medida que o culto ao Imperador especialmente nas escolas japoneses foi perdendo sua importância com a derrota do Japão na 2ª Guerra Mundial. (DEMARTINI, 2002, p. 140).

O culto ao imperador na escola ressalta a disposição do respeito hierárquico entre os descendentes, uma continuidade do que já era repassado na família por meio de ensinamentos como: respeitar os pais, os mais velhos e os superiores. Na hierarquia, cada qual ocupa uma posição, cuja classificação foi explicada Benedict (1997, p. 47):

Não se trata apenas de diferenças de classe que devem ser reconhecidas constantemente pela conduta apropriada, embora isto também seja importante. Sexo e idade, laços de família e relações anteriores, tudo passa a fazer parte dos cálculos necessários.

No entanto, é necessário ponderar que o respeito hierárquico não se constitui em vias de regra e comumente acentuado nas 1ª e 2ª geração de japoneses, como é o caso das professoras em questão. Estudos têm mostrado que na composição da família de gerações de japoneses, o valor hierárquico ainda se apresenta com graus de intensidade diferenciados (MIYA; 2007, SOUZA, 2009; Wawzyniak, 2004).

Da mesma forma, Benedict (1997) argumenta como o valor hierárquico se apresentava na sociedade japonesa, mostrando como a hierarquia se configura na família e se estendem na estrutura social, especificamente em campos, como a escola.

Todos japoneses primeiro adquire o hábito da hierarquia na família e posteriormente os aplica nos campos mais vastos da vida econômica e do governo. Aprende que uma pessoa dedica toda deferência aos que sobre ela têm precedência, numa “devida posição” determinada, sejam ou não eles os realmente dominantes no grupo. (BENEDICT, 1997, p. 53).

Desse contexto, observou-se que, além do respeito hierárquico fomentado nesse campo, o rigor da disciplina veio a somar-se às estratégias do grupo no campo educacional, introduzindo práticas de acordo com os valores do grupo étnico por meio das práticas educativas. Imersos nesse campo, os professores dialogaram com esse campo, consumindo os bens simbólicos e trabalhando em prol da conservação do campo.

Esse processo é visto pelos valores étnicos incorporados que consubstanciaram o *habitus* professoral. O que queremos dizer, é que as marcas da herança cultural influenciaram nas formas como as professoras exerceram a docência, pois elas já tinham elementos da cultura de origem incorporados nas várias instâncias de socialização e, quando atuaram num campo disposto a fomentar os valores de grupo, foi possível reconhecerem-se como professoras japonesas e agentes educacionais.

Há uma (re) posição de valores e, ao mesmo tempo, uma (re) significação dos valores da cultura de origem. Processo estabelecido na dialética que os agentes estabelecem com o campo e as estruturas sociais nas relações sociais. Há uma durabilidade do *habitus* oriental durante o exercício da docência.

Esse *habitus* oriental moldou a ação docente nesse campo educacional. Conforme melhor coloca Abdalla (2004), é preciso que o agente exerça a sua função no campo educacional em conformidade com os valores deste, mas para isso é necessário engolir esse universo, ao mesmo tempo em que se é engolido por ele.

Tomando como referência o conceito de *habitus* como *princípio gerador e unificador* (Bourdieu, 1997, p. 21-22), duas observações merecem ser destacadas: primeira, todo novo *habitus* consiste na plena tomada de consciência dos agentes envolvidos na ação, que de forma consciente (ou não), já o vinham vivenciando; e segunda, que este não se imprime só através das intenções: precisa ser interiorizado, *consumido, incorporado, criado, gerado*, encarnado, diria Heller (1992, p. 15). (ABDALLA, 2004, p. 222 grifo do autor).

Conforme discutiremos a partir dos subtemas “relações com diretores”, “relações com pais de alunos” e “relações com colegas”, as relações vivenciadas com esses agentes vão confirmar a ação docente com base nos valores do grupo étnico de japoneses e colaborar com a constituição do *habitus* professoral que foi exercido nesse campo.

As narrativas que se reportam aos relacionamentos com a direção da escola

Visconde de Cairu evidenciam quem foram os dirigentes dessa escola e os relacionamentos que se estabeleceram durante a docência na escola. Três nomes foram lembrados: Ayd Camargo César, Alice Shizuko Uehara e Luiza Kinoshita - a ordem mencionada corresponde à gestão na escola.

A escola comandada por essas dirigentes nos possibilitou observar como ocorreu a dinâmica do processo educacional nesse campo escolar, isso porque no decorrer dessas administrações, vão se percebendo as transformações no campo educacional.

Três professoras - Dirce, Leda e Adélia - lecionaram no Visconde de Cairu quando a diretora da escola era a professora Ayd Camargo César. Após a saída da professora Ayd, assumiu a direção Alice Shizuko Uehara, que já era professora na escola.

A professora Ayd dava todo o apoio aos professores, muito amiga, qualquer coisa que você precisasse podia chegar para ela que era bem atendida. A professora Alice, que entrou depois, procurou continuar o que a dona Ayd vinha fazendo. Para ela ficou fácil, porque ela ficou com a mesma secretária, a que assistia a dona Ayd ficou com a dona Alice, as ideias eram muito parecidas. A dona Alice também tinha muita experiência lá na escola, porque já fazia um bom tempo que ela trabalhava lá, então ela já sabia o costume. (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 358).

Após a aposentadoria da professora Alice, assumiu a direção a professora Luiza Kinoshita, em 2003. Durante sua gestão, foram introduzidas séries subsequentes e, logo após sua saída, em 2006, completou-se o oferecimento do Ensino Fundamental na escola Visconde de Cairu (1º ao 9º ano).

Na fala da professora Midori, a referência à nova direção da escola apresenta o respeito à dirigente desta, os pontos considerados positivos, como o maior vínculo da escola com a AECNB, e a inserção de práticas até então não vivenciadas na escola.

Quando a dona Luiza entrou para a direção da escola, ela inovou bastante essa parte, do aluno sair da rotina da escola. Teve um ano, em comemoração ao dia das crianças, que nós fomos assistir um filme no *shopping*, o *Shrek*, eu nunca tinha assistido um desenho assim. Fomos de ônibus, tinha pipoca. Fomos comemorar o dia da criança fora, é claro que na escola também teve a gincana e cachorro quente. Essas comemorações de atividades extra-escola, a dona Luiza inovou bastante, essa parte ela despertou mesmo na gente. (Midori Nichikuma Harada, 2010, p. 384-385).

Por outro lado, a entrevistada não deixa de posicionar-se contra as inovações da escola, por crer que, com isso, houve “perda” de valores como a disciplina, aspecto altamente fomentado na escola e ponto de mediação com a prática docente.

A última direção foi menos tradicional que antes, a dona Luiza tinha uma visão contemporânea. Eu acho que essa abertura que ela deu, gerou indisciplina dos alunos, talvez essa parte não tenha sido bem trabalhada, não se não foi bem trabalhada ou se foi o momento em que os alunos tiveram acesso à quinta, sexta e sétima série, ou seja, séries com pré-adolescentes, bem diferentes daqueles que são crianças, quer dizer, muda a cabeça, essa fase de transição até a pré-adolescência, gera mesmo um pouco mais de rebeldia, então talvez a indisciplina tenha sido influenciada um pouco por isso no comportamento das crianças. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 388).

Há uma ponderação, por parte da professora Midori, de que a indisciplina tenha sido ocasionada pela variação da idade dos alunos ou pelo quadro diversificado de professores, devido ao avanço das séries, mas as transformações da escola foram sentidas pela professora por causa da implementação do Ensino Fundamental, uma vez que, com isso, chegaram ao fim as formaturas dos alunos do primário e se enfraqueceu a tradição escolar de preparar alunos do primário para exames de admissão em colégios de renome na cidade.

Muitos alunos do Visconde vão para o Colégio Militar, antes eram mais, eu acho que por conta de que os alunos se empenhavam muito mais e também os próprios pais cobravam dos filhos a disciplina, o estudo, nossa! Tive um aluno que ganhou uma medalha de aproveitamento ou mesmo em terceiro lugar no Visconde, na Escola Militar, passou em primeiro lugar, não era japonês. Teve ano que cinco alunos meus, passaram no Colégio Militar. Então era assim, primeiro, terceiro lugar, porque eu dava aula para a quarta série, era o último ano de Visconde deles, dali eles iam para a Escola Militar ou para outra escola. Agora não, agora eles podem continuar no Visconde. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.372).

O que se observou é que, entre as professoras, explicitamente no caso da professora Midori, há um posicionamento frente à educação tradicional da escola, um ideário pautado na exigência do esforço dos alunos e no rigor disciplinar, conforme pode ser visto na fala da professora Adélia, ao definir-se como professora e ao destacar a visão dos pais conferida a ela.

Eu dava aula para a quarta série e tinha mães que falavam assim: “Adélia é muito rigorosa! Por que exige tanto desse jeito? O aluno tira nota baixa

com ela e consegue passar!"; mas por que consegue passar? Porque eu era exigente! (risos). Isso ninguém entendia, dizia: "Por que você exige tanto assim?". Eu dizia: "Ué! O aluno tem que aprender! Se ele não tiver capacidade e vai fazer um concurso, ele não passa!". Os meus alunos passavam, modéstia à parte! Eu tive muitos alunos que vieram atrás de mim: "Professora, eu vou fazer um concurso e eu quero que a senhora me ajude". Eu dizia: "Traz o programa, vamos dar uma olhada", em um instante eu dava o básico para eles e pronto! Eles passavam. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 343).

Essa é uma marca que define o perfil docente das professoras, mas não é exclusiva à herança cultural, uma vez que outros estudos (MORI, 1998; MORELLO, 2007; LINHARES, 2006 PAVAN, 2003) também mostram que esse ideário constituiu o perfil profissional de professoras aposentadas de diferentes origens étnicas.

Todavia, tais marcas passam a ganhar sentido étnico quando se manifestam as relações de pertença ao grupo étnico de japoneses, isto é, como quem diz: "sou assim porque fui formada e pertenço ao grupo". Isso quer dizer que a docência exercida na escola Visconde de Cairu possibilitou às professoras que se enxergassem como agentes educacionais. O *habitus* professoral recebeu a colaboração dos valores da cultura de origem e foi desenhado sob um pano de fundo social, que reforçou as formas de ser e estar na profissão.

Durante a docência na escola Visconde de Cairu, elas evidenciaram que o relacionamento com os dirigentes e colegas possibilitou o desenho do *habitus* professoral e das formas de pensar a docência: "A professora Teresinha mesmo fala: 'Midori, antes as crianças sabiam escrever, hoje para você aproveitar uma frase das crianças é muito difícil.', Elas não se esforçam para criar, eu acho que porque na década de 90, elas fantasiavam muito [...]". (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.380).

Na dinâmica do processo educacional vivenciado na escola, as professoras vão sentindo que o papel de agente que elabora estratégias para a conservação do campo, este por sua vez marcado pelas estratégias do grupo étnico de japoneses, vai perdendo forças frente às transformações sociais. É o que mostra a fala de uma delas frente ao relacionamento com pais de alunos da escola.

Antes a escola dificilmente aceitava o que não fosse descendente de japoneses, então os pais ajudavam muito nessa parte, de disciplina e de cobrar estudos deles, que obedecesse a professora, que tivesse organização e ordem nos materiais. Os pais ajudavam muito os filhos,

agora eu acho que por conta dos pais trabalharem fora, mesmo os pais descendentes de japoneses, não cobram muito! Eu senti nesse meu retorno, principalmente nos últimos anos que eu regí minha sala, eu já senti falta da cooperação dos pais, mesmo que eles fossem japoneses. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 368).

Todavia, não se trata de afirmar que o campo educacional deixou de contemplar o projeto de vida coletivo do grupo étnico de japoneses estruturado no período de criação dessa escola. Igualmente, não quer dizer que os agentes desse campo deixaram de ser e agir como tal, mas assim como colocou Valente (1999, p. 17), “Não se pode compreender o homem dissociado da sociedade, da cultura e da educação construídas historicamente por ele próprio. Isso porque o homem universal é ele mesmo histórico e se transforma.”.

O que constatamos com a análise da trajetória docente, especificamente quanto à história construída na escola Visconde de Cairu, é que esse campo transformou-se e atribuiu novos sentidos para sua conservação, de que na gênese é preciso conservar o projeto de vida do grupo étnico, e para isso, (re)criam-se e (re)estruturam-se constantemente as estratégias coletivas no campo face às novas necessidades do grupo que emergem da sociedade mais ampla.

O professor/agente educacional, frente a esse processo dinâmico, nem sempre está disposto a transformar suas convicções e concepções educacionais que foram formuladas com base em outros tempos e em outros tipos de relacionamento social. Mais do que isso, nem sempre está disposto a ressignificar ou até mesmo mudar o *habitus* professoral frente a esse dinamismo, restando-lhe as memórias resguardadas das vivências de toda uma geração.

3.2 Etnicidade e herança cultural na ação docente

Quais são as semelhanças que unem a história dessas professoras na docência? Sem dúvida, os próprios critérios que mobilizaram a busca por elas já sinalizam algumas respostas para essa interrogação: todas têm ascendência japonesa, nasceram e compartilharam da convivência com o grupo étnico de japoneses, além de todas terem se constituído como agentes educacionais na escola Visconde de Cairu.

Embora cada uma tenha trilhado travessias diferentes, convivido com pessoas e grupos diferentes, habitado espaços diversificados e construído vivências que possibilitaram guardar momentos e lembranças únicas, ainda assim elas constituem um grupo, não só um grupo que é composto por professoras aposentadas, mas também um grupo de gerações de japoneses, cujos elementos étnicos permanecem incorporados como herança cultural e se manifestam na *hexis* (SILVA, 2005).

A configuração da vida atual é fruto de uma trajetória que continua a ser construída: as de aposentadas. Entretanto, as vivências e experiências acumuladas até então, nos permitem conduzir a discussão que queremos levantar, qual seja, as marcas da herança cultural na ação docente que colaboraram com a constituição do *habitus* professoral.

Para isso, partimos de uma ordem cronológica inversa, ou seja, pontuamos elementos da vida atual das professoras para se chegar à discussão nuclear que é a docência, uma vez entendido que, hoje, elas nos mostram que as marcas das heranças culturais continuam incorporadas e, desse modo, é possível concluir a durabilidade do *habitus* oriental, responsável por moldar o *habitus* professoral.

Sendo assim, já mencionamos anteriormente que a vida atual das professoras é marcada por atividades que elas desenvolvem frente aos grupos religiosos de que fazem parte, entidade japonesa ou grupos ligados à arte. O que aparentemente evidencia a história individual, tende a nos mostrar dois pontos que se entrelaçam, individual e grupal: o primeiro, é o fato de que todas continuam trabalhando sem visar lucros econômicos e, o segundo, é que elas continuam vinculadas ao grupo étnico de japoneses.

Esses vínculos elucidam as relações de pertença ao grupo étnico de japoneses, motivo que levou a professora Adélia a participar e desenvolver atividades no Círculo Católico Estrela da Manhã, fundado por missionárias japonesas, e ser representante da Pastoral Nipo-brasileira de Campo Grande.

Temos a Pastoral Nipo-Brasileira e eu represento a Pastoral aqui em Campo Grande, cuja sede é em São Paulo. Todos os anos vou ao congresso e estou sempre em contato com eles, recebo suas orientações. Cada pastoral tem seus objetivos, o fato da pastoral ser nipo-brasileira está mais relacionada com descendentes de japoneses. Então eu atendo famílias japonesas, porque hoje está muito misturado, tem muitos brasileiros casados com japoneses; então quando tem algum vínculo assim, atendemos. Quando são brasileiros “puros” é muito difícil

atendermos, é mais direcionado aos descendentes mesmo. (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 342).

A professora Dirce afirmou ser católica, mas também relatou sobre sua participação na *Mahikari*, na qual ministra palestras e continua a dar aulas para jovens, participar de seminários e colaborar com a organização das cerimônias, por meio da preparação do altar - chamado de serviço sagrado.

Você já ouviu falar da *Mahikari*? Estou lá na terça e sexta-feira de manhã, mas, por exemplo, no final de semana, no sábado, tem limpeza e domingo tem cerimônia. Há vinte e cinco anos, mais ou menos, frequento a *Mahikari* e gosto muito. Sábado vou para a expansão da *Mahikari* para Dourados, Ponta Porã, Paraguai, aquela região. Volto na quarta-feira e vou para São Paulo assistir o Seminário Superior, porque tem o Seminário Básico, Intermediário e Superior. (Dirce HIGA, 2011, p. 350).

Foi por meio da *Mahikari* que a professora conheceu várias localidades e pôde reforçar suas pertenças, ao visitar o Japão,

Eu nunca fui como *dekasegui*, fui a turismo. Uma vez a turismo que eu conheci Kyoto, Nara. Outra vez eu fui por causa da *Mahikari*, conheci Suza, o templo mundial japonês, um dos maiores do mundo. Eu fui com a turma da *Mahikari*. (Dirce HIGA, 2011, p. 353).

Já no caso da professora Leda, são ainda mais latentes as manifestações de pertença. Define-se católica e afirma que a diminuição da frequência às missas se deve ao trabalho maior em prol da comunidade japonesa na Associação Okinawa de Campo Grande.

Eu sou católica, fui até professora de catequese, só que depois que eu fui trabalhar na Associação Okinawa eu mudei. Eu acho que se estou me dedicando a um povo, a uma colônia, o meu trabalho vai ser ali, aí eu não fui mais na igreja, quer dizer eu vou assim... quando eu acho que eu devo ir na missa eu vou, mas eu não vou com aquela obrigatoriedade com que eu ia antes. Eu achei até que era obrigação ir na missa, sabe? Eu não estou indo na missa, mas estou fazendo um trabalho útil no meio da colônia, uma colônia que eu estou inserida nela. Eu posso estar errada, mas vou saber só quando eu for prestar minhas contas! (risos). (Leda Mineko GANIKO, 2011, p. 364).

Da participação na Associação Okinawa, a professora pontua inúmeras funções que ocupa e as diversas atividades das quais participa. As manifestações de pertença também são identificadas pelos vínculos estabelecidos por meio da dança, da música e da língua.

Hoje participo de algumas atividades da Associação *Okinawa*. Lá tem curso de Língua Japonesa e eu estou na direção do curso. Na diretoria da Associação eu estou como secretária geral. O clube das senhoras eu faço parte do conselho; a turma dos jovens eu sou uma das coordenadoras que tem *taikô*, *break*, dança, a gente sempre está junto com eles. Aí vou lá tocar *shamisen*, estou aprendendo, e tem as danças de *Okinawa*, a gente vai lá aprender também. (Leda Mineko GANIKO, 2011, p. 359).

Por fim, a professora Midori participa da igreja Messiânica e essa prática religiosa colabora com sua ocupação atual, o origami. É por meio dessa arte oriental da dobradura que as manifestações de pertença são identificadas. Com ela, a professora pode exercer novamente a docência, mas agora como uma professora de origami.

É engraçado como as coisas acontecem né? Partindo para o lado espiritual, todo origami que eu faço eu mentalizo antepassados, da terra dos nossos ancestrais. Quando as pessoas falavam para eu vender, eu pensava que ninguém dá valor ao origami, as pessoas não vão pagar, por exemplo, quinze reais em um cisne e é tão trabalhoso, eu pensava assim, eu tinha um sonho de viajar, porque eu sou messiânica e nós temos o solo sagrado de Guarapiranga, então eu tinha o sonho de pagar minha passagem e de uma pessoa para ir junto comigo com dinheiro de origami, mas aí eu pensei, se eu fosse vender quando que eu vou fazer essa viagem? (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 391-392).

Na fala das quatro professoras, é intenso como elas manifestam a pertença ao grupo étnico de japoneses por meio da religião, o que nos faz concordar quando Barth (1998) afirma ser a religião um elemento forte que atribui o sentimento de pertença a um grupo étnico.

A vida atual revela que as professoras não possuem uma única religião declarada, o que é discutido por Demartini (2002) em seu estudo com gerações de japoneses. Elas apresentam denominações religiosas diversas, mas têm em comum o fato de não desvencilharem-se da cultura de origem, o que as impulsionou à procura por grupos e espaços religiosos que lhes possibilitassem manifestar a pertença étnica e a contribuir, de alguma forma, com a comunidade japonesa.

Do ponto de vista abrangente, essa situação não se resume ao grupo de professoras. É o que mostrou uma reportagem sobre a religião dos descendentes de japoneses em Campo Grande, realizada no momento de comemoração ao centenário da imigração japonesa no Brasil, em 2008.

As diferentes expressões de espiritualidade de origem oriental se incorporaram definitivamente à realidade da Capital do Estado, onde o

budismo tradicional praticado pelos primeiros imigrantes convive harmoniosamente com as igrejas católica, evangélica e outras denominações e movimentos religiosos surgidos no Japão – alguns deles fundados por brasileiros e com a maioria dos adeptos não descendentes. (MINA SAN, 2008, p. 92).

Em suma, o que se destaca é que, na religião, as professoras encontraram um sentido para expressar o que profundamente está encarnado: os valores da cultura de origem. São marcas enraizadas de um espírito oriental que encontra na fé espiritual uma forma de expressar sua existência.

No caso da professora Leda, as manifestações de pertença não necessitaram nem mesmo da prática religiosa, pois aquela logo encontrou um meio de manifestar sua pertença por outras vias. É por meio da participação e do trabalho na entidade japonesa que o sentido existencial é conservado.

Outro ponto que as assemelha: todas as professoras rememoram seus ancestrais, seja por tradição familiar-, no caso da professora Leda, que mantém o oratório em sua residência, seja por meio do fomento à cultura japonesa, manifestada nos diversos espaços religiosos - Círculo Católico Estrela da Manhã, *Mahikari* e Messiânica.

O culto aos antepassados evidencia a forte importância que a família tem para cada um de seus membros e como, mesmo mortos, os avós e pais continuam presentes no cotidiano familiar, servindo como modelos e como proteção. (DEMARTINI, 2002, p. 147).

O que se percebe é que, entre o grupo étnico de japoneses, as religiões diversas convivem harmoniosamente com as práticas e expressões religiosas orientais herdadas dos antepassados. A cultura que move a comunicação dos agentes no campo religioso nem mesmo necessita ser explicada, comunica-se por símbolos, cuja leitura é percebida, sentida, praticada e representada.

[...] a cultura das religiões, as formas simbólicas, os bens de cultura produzidos pelas crenças religiosas, nas suas mais variadas formas, contribuem, juntamente com os valores produzidos e valorizados pela família, pela escola e pelo trabalho, a constituir os seres humanos enquanto sujeitos, indivíduos, cidadãos, com personalidade, vontade e subjetividade distintas. (SETTON, 2008, p. 16).

Se as narrativas da vida atual manifestam a pertença por meio das expressões religiosas e espirituais, revelam também os resquícios do *habitus*

professoral desenhado nos moldes da cultura de origem, posto que as professoras continuaram a exercer o ofício da docência - como professora de catequese e coordenando atividades na Associação Okinawa (Leda), ministrando palestras e aulas na *Mahikari* (Dirce), coordenando trabalhos sociais junto ao Círculo Católico Estrela da Manhã e na Pastoral Nipo-brasileira (Adélia), ou sendo professora de origami (Midori).

Hoje, suas formas de viver e pensar continuam a encontrar respaldo naquilo que durante anos preencheram suas vidas: a docência. Mesmo afastadas da sala de aula, elas não deixam de se enxergar como professoras: “Quando se é professora tem alguns passos, a motivação, a preparação das matérias. Até hoje eu faço assim: se precisar dar aula eu preparo tudo”.

Uma vez aposentadas, as professoras são capazes de avaliar suas práticas passadas com maior percepção e noção, daquelas que atravessaram as fronteiras do tempo e vivenciaram as várias etapas de uma vida (BOSI, 1994).

Depois que minha mãe morreu, minha irmã veio me contar, ela falou assim: “Mamãe um dia reclamou para mim que você é uma pessoa muito minuciosa”. Ela disse que não podia perguntar para mim: “O que é Campo Grande? Que cidade é essa?”. Minha irmã dizia assim: “Você começa a rezar o pai nosso desde lá de cima até aqui embaixo, você fala tudo para a pessoa! Às vezes a pessoa quer saber isso e você fala tudo!”. Eu disse: “Eu não tenho culpa se eu cresci assim, eu fui formada desse jeito”, falei para ela. Então tem hora que eu tento fechar a minha boca, sabe? Porque eu sou assim mesmo, muito minuciosa, vou falando “tim-tim por tim-tim.” (Adélia Mineko GUENKA, 2011, p. 345).

A busca pela harmonia, exposta pelas professoras, por meio do trabalho e das práticas religiosas referentes à vida atual, é a reprodução das marcas dos valores da cultura de origem que no passado desenharam a ação docente. O rigor disciplinar é uma forma de dominação do comportamento, tão necessária para a busca do equilíbrio coletivo e reduto de estratégias que os agentes educacionais projetaram no processo educacional a fim de contemplar o projeto de vida coletivo.

Quando você tem a sua sala de aula você trabalha no sentido de não falar muito alto, de respeitar o que o seu colega fala e não sair no tapa brigando e falando palavras que não deve, com as crianças você trabalha essa parte. Quando eles vão para a quinta série, devido ao número maior de professores, eles também diversificam na parte de obediência. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 389).

Por sua vez, os agentes educacionais encontravam um reforço a mais de inculcação desses valores coletivos, fomentando práticas simbólicas, tais como: festividades e comemorações alusivas à comunidade japonesa. Essas práticas simbólicas funcionaram como uma ponte entre a prática educativa e o projeto de vida coletivo dos japoneses no campo educacional.

Os aluninhos eram alfabetizados brincando, através de jogos, cantos e danças. Eu lhes ensinava a cantar e bailados japoneses. Imaginem menininhos loirinhos participando de apresentações, dançando e cantando em japonês com *kimono* e tamanquinhos, cantando em japonês no palco do Clube Cruzeiro da Associação Nipo-brasileira. Eram muito aplaudidos pelos pais e toda a colônia que eram convidados. (Dirce HIGA, 2011, p. 355).⁶⁶

Das práticas simbólicas, é importante pontuar que a dança e a música são os principais elementos que atribuem sentimento de pertença, constituindo-se como vínculos fortes que as professoras estabelecem com a cultura de origem. Devido a Campo Grande tratar-se de uma cidade cuja presença maior é de okinawanos, a dança e a música manifestam-se representativamente. Para a professora Midori, a relação com a dança e a música expressa o sentimento de gratidão e o valor atribuído à memória do grupo étnico de japoneses.

Foi bonito, até a fundação pediu que o grupo de *Taikô* fosse tocar, eu amo *taikô* sabe? Gosto demais de ouvir *taikô*, eu nunca tinha visto tão de pertinho o pessoal, foi emocionante. O *taikô* lembra muito os nossos antepassados, aquele som me faz... Me faz muito bem, não sei se é por gratidão, mais dessa parte de homenagear os antepassados, eu não sei o que significa, eu ainda vou aprender. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p.).

Mais uma vez, como se pode ver, as marcas culturais transparecem por meio do sentimento e significado atribuídos a determinadas práticas culturais e simbólicas. Para as professoras japonesas, não importa cultivar e manter hábitos japoneses por si só, pois é preciso que esses hábitos tragam alguma memória, um sentimento capaz de despertar a pertença - embora não se trate, também, de afirmar que cultivar hábitos seja, necessariamente, uma regra estabelecida para dar suporte à conservação cultural.

⁶⁶ É importante ressaltar que a citação exposta pela professora Dirce refere-se às práticas realizadas no pré-escolar, cujo ano exato de implantação na escola não é certo, mas sabe-se que ela foi a primeira professora a lecionar na pré-escola do Visconde de Cairu.

A trajetória docente mostra que, quando as professoras saíram do Visconde de Cairu e deslocaram-se para outros campos educacionais, as relações de pertença ainda se manifestaram. De fato, o campo em que os valores étnicos estavam mais latentes ajudou no fortalecimento dos valores incorporados, uma vez que os diálogos com a cultura de origem impulsionaram o processo de (re)posição e ressignificação da cultura, mas a durabilidade do *habitus* oriental sempre tende a reafirmar os vínculos culturais, mesmo admitindo e agregando novos valores da cultura da sociedade mais abrangente.

Do tempo que trabalhava, tinha diferenças entre o Visconde de Cairu e o Joaquim Murtinho. O Visconde de Cairu era muito elitizada. Japoneses você fala que é pobre, mas é do médio para cima, não se compara com os pobres do Joaquim Murtinho que eram muito pobres em tudo. Os pais eram pobres monetariamente, pobres de cultura, a própria família não dava educação para os filhos, os pais falavam palavrões para as crianças. Agora, o Visconde de Cairu não, era outra história... Eu tenho muito orgulho de ser descendente de japonês! (Dirce HIGA, 2011, p. 352).

A fala da professora mostra claramente que as fronteiras étnicas se estruturam. As diferenças de capitais: econômico, cultural e simbólico (BOURDIEU, 2007b) nos dois campos educacionais são pontos que serviram para demarcar essas fronteiras entre os “japoneses” e os “outros” e um “campo” e “outro”, servindo sempre como um reforço para a afirmação de pertença ao grupo.

A fala desvela, ainda, que no momento narrado, a necessidade dos japoneses em ascender socialmente já propiciava manter um “padrão de excelência” no campo educacional (Visconde de Cairu) por meio da conservação e fomento ao acúmulo de capitais visando um lucro (BOURDIEU, 1998).

Outro ponto importante a ser destacado, deve-se às atividades pedagógicas desenvolvidas pelas professoras. Como pode ser observado na narrativa da professora Midori, há uma estreita relação entre as concepções educacionais formuladas como aluna e as formas que exerceu o ensino.

Quando eu estudava, tinha aquele caderno “caligrafia vertical”, tinha o um, dois, três, conforme o desenvolvimento, a professora indicava, por exemplo, o primeiro ano era o número um, mas, se o aluno tinha uma letra boa, o pai pedia para a professora se podia comprar o número dois, tinha um dia na semana que fazíamos. Fora isso tinha as cópias, nossa! Tínhamos que fazer cópias e as professoras faziam ditado, aquele tempo parece que a aula rendia. Quando eu dava aula eu lembrava “puxa! Como as professoras davam conta?”, não tinha livro assim: Fundação de Campo Grande, História de Mato Grosso, não tinha um livro específico, a

professora tinha que dar o ponto e nós copiávamos no caderno, hoje em dia se fizer isso na sala de aula, os pais avançam nos professores, porque eles não aceitam que a criança fique escrevendo, escrevendo, acho que daí resulta a caligrafia ruim. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 386-197).

O que observamos é que o saber docente reproduziu-se pelas formas de ensinar, buscando subsídios nos modelos educacionais estruturados no período em que a professora Midori era aluna, ou seja, “[...] os saberes docentes foram incorporados em forma de *habitus* ou habilidades de saber-fazer e de saber-ser e são acionados à medida que realizam suas tarefas pedagógicas.” (NASCIMENTO, 2007, p. 87).

Em face do que foi exposto, é notório como a referida professora viu-se frente a uma situação que implicou na transformação de suas práticas, momento que agregou o gosto pela escrita e as artes orientais em suas práticas educativas.

Outra técnica que eu gostava de usar, eu fazia o origami de cachorrinho, a criança fazia o origami e pregava no caderno e ele tinha que dar o nome e criar uma história, um texto com esse cachorrinho, era uma coisa que as crianças gostavam de fazer porque envolvia a parte de coordenação, de dobrar o papel, formava figura e pregava e criava um texto para ele. Tinha o peixinho também. Teve um ano que nós fizemos uma centopéia com papel recortado, eu utilizava uma moeda, fazia o círculo e recortava, pintava o rosto e era a mesma coisa, onde a centopéia ia passear? E aí fazia a historinha. (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 383).

Com base em Bourdieu (1998), o acúmulo do capital cultural pelo professor, em suas várias vertentes, influencia a ação docente e impulsiona práticas que exigem uma resposta do aluno. Como melhor explicam Nogueira e Nogueira (2006), as ações dos agentes num determinado campo dependem da legitimação dessas práticas e dos valores e ideais do grupo dominante.

[...] sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos. O sistema escolar cobraria dos estudantes, explícita ou implicitamente, uma série de atitudes, comportamentos e conhecimentos e um conjunto de habilidades lingüísticas que apenas aqueles socializados na cultura dominante poderiam apresentar. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006, p. 36).

Verificamos que a ação docente operou a partir de uma lógica de campo, pois, na escola Visconde de Cairu, as professoras exerceram a docência com base nos

valores do grupo de japoneses. Constatamos que a sintonia entre o campo e agentes resultaram em estratégias como: ministrar um ensino forte e disciplinado, preparar dos alunos para concursos e ingresso em escolas de renome da cidade, além do culto à obediência e ao respeito hierárquico.

Esses valores expressavam-se não só nas atividades e tarefas pedagógicas em sala de aula, mas manifestavam-se nas orientações e nas formas de ensinar os alunos a comportarem-se, aspectos que conjuntamente revelam as incorporações de valores étnicos ao *habitus* professoral.

Os alunos não tinham essas brincadeiras de brincar de pega-pega, de correr, ela falava: “hora do recreio é para lanchar e descansar! Senta com o coleguinha e vai lanchar e conversar, não pode correr”, os alunos não corriam. No final da aula também, eles formavam grupinhos e ficavam sentadinhos ali no pátio, uns ficavam ali olhando revista, outros ficavam conversando, não ficavam correndo assim para encontrar o pai e a mãe no final tudo suado! Não tinha isso não! (Midori Nichikuma HARADA, 2010, p. 375).

Em suma, observamos que as marcas das heranças culturais são fortemente expressas pelas professoras por meio do respeito hierárquico com que se referem aos antigos dirigentes da escola, aos colegas e aos familiares. Além disso, mostram que o rigor disciplinar ainda é um valor que continua a reger suas vidas, aliado à solidariedade com que continuam trabalhando em prol dos outros, principalmente da comunidade japonesa.

As memórias das professoras expressaram ainda, o forte sentimento de pertença ao grupo, fortalecido por práticas culturais como: a dança, a culinária, a música, dentre outras. De fato, não há como negar que a imagem positiva associada ao grupo na sociedade local, sempre tende a colaborar com a afirmação da pertença. Da mesma forma, é sempre um orgulho recordar a participação que as professoras tiveram numa escola que conquistou prestígio em Campo Grande,

O Visconde de Cairu foi uma das melhores escolas daqui de Campo Grande. Era muito requisitada; brasileiros faziam filas, o ensino era muito bom, muito forte. Os alunos eram realmente alfabetizados, a escola foi demais. Todos que estudaram ali, os filhos de japoneses, têm muito orgulho de ter estudado na escola Visconde de Cairu. (Dirce HIGA, 2011, p. 353).

Essa imagem que é conferida aos japoneses, mesmo apresentando-se com nuances de estereotipia, é um ponto positivo e favorável à transmissão de valores nas

gerações subsequentes e agora, cabendo o repasse aos novos membros da família das professoras.

Antes de começar a trabalhar no Visconde eu já conhecia, porque eu andava com a Neide e ela era da escola, além disso, eu também estudei lá. Sempre diziam que a colônia era trabalhadora, ordeira, educada, essas coisas, muito honestos. Até hoje eles têm essa tradição, desde pequena eles falavam: “Japonês pode confiar! Eu não sei se foi o meu neto que foi fazer o científico, na época era científico, hoje é segundo grau, terceiro ano do segundo grau e já ia fazer o vestibular e na classe reunida entrou um e contou: “Um, dois, três japoneses, o quarto lugar é meu!”(risos). (Leda Toshi GANIKO, 2011, p. 364).

A análise da trajetória docente, possibilitou observar que as famílias das professoras jogaram um papel importante na transmissão dos valores culturais japoneses, orientando e interferindo nos seus caminhos escolares. A família, como instituição, não agiu de forma solitária, pois elaborou estratégias a partir da noção do projeto de vida do grupo étnico de japoneses.

Na ação docente na escola Visconde de Cairu, as professoras encontraram um respaldo no campo educacional, agindo em conformidade com os valores étnicos imbricados nesse campo. Ao (re)porem e (re)significarem os valores coletivos e mesmo ao saírem desse campo, continuaram a exercer suas práticas profissionais com base num *habitus* professoral desenhadas por um *ethos* oriental.

A configuração desse *habitus* professoral continuam a se expressar no presente, desenvolvendo atividades que envolvem habilidades docentes e educacionais voltada para a comunidade japonesa, o que ao nosso entendimento enquadra-se no que discutiu Stano (2005, p. 232):

Ao empreender uma busca da singularização do envelhecimento de professores/as, as vozes narraram modos de viver a velhice fortalecida pela identidade profissional. Ter sido professor/as supõe a configuração de uma existência carregada do “*habitus*” profissional elaborado e internalizado durante o exercício da profissão, “*habitus*” que permanece na cotidianidade dos/as professores/as através de suas lembranças, seus gestos, seus discursos e maneiras de se expressar.

As influências da sociedade local são comprovadas, na atualidade, pelas escolhas de religiões e espaços nos quais manifestam a fé espiritual, pelas amizades com não japoneses que continuam a manter, pela flexibilidade com que veem o casamento interétnico e pelos próprios hábitos cotidianos expressos na organização

de suas casas e na rotina que levam como qualquer família.

No entanto, não se pode dizer que elas possuem uma vida que toma exclusivamente como referência uma dual pertença: nipo-brasileira, uma vez que, no caso delas, cada qual carrega as marcas de uma herança cultural de origem do grupo étnico de japoneses e, ainda, as várias referências culturais de grupos e povos que compõem a sociedade campo-grandense: paraguaios, mineiros, paulistas, árabes, indígenas, dentre tantos outros, cujas trocas culturais merecem maior aprofundamento.

Enfim, um estudo com etnicidade deixa à mostra que as fronteiras étnicas são móveis. O que se aprende na socialização familiar tende a perdurar, mas, como num jogo, em diferentes partidas há diferentes vencedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentador: o que os senhores pediriam para a colônia do futuro?

Yonamine: Com o número de *isseis* diminuindo, falecendo, o número de idosos é pequeno e, nesta corrida de revezamento que é a vida, o bastão já foi passado para as gerações mais novas. Eu quero que eles se empenhem cada vez, sem colocar a perder as fundações que os *isseis* construíram, e possam progredir e se aprimorar cada vez mais. (HOSEI YONAMINE, AECNB, 2005, p. 207).

Nesta pesquisa reunimos as memórias de quatro professoras aposentadas japonesas que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS, no período entre 1965 e 2006. As análises das fontes orais visaram compreender como a etnicidade influenciou a ação docente na referida escola, ou seja, quais marcas da herança cultural foram incorporadas e colaboraram na constituição do *habitus* professoral.

Uma vez entendido que não se pode trabalhar com memórias de professoras aposentadas japonesas sem saber como se deu a história do grupo de pertença, discutimos como se configurou a presença dos japoneses no Brasil, em Mato Grosso do Sul e em Campo Grande, perscrutando aspectos históricos, culturais e educacionais.

No estabelecimento desses imigrantes em Campo Grande, após o término da ferrovia, foi notório como os japoneses estiveram unidos pelos laços de solidariedade e pelo bem simbólico oriundo da cultura de origem, o que os impulsionou a viver e trabalhar de forma conjunta nas colônias japonesas.

Foi essa força conjunta que possibilitou o empréstimo da força braçal para o desbravamento das vastas terras de que o município dispunha e para o trabalho desempenhado nas áreas rurais e periferias: o hortifrutigranjeiro, atividade que contribuiu para o abastecimento e o desenvolvimento econômico local.

Nas colônias japonesas, observamos como o grupo estruturou estratégias para a conservação da cultura de origem e para os interesses coletivos, fundando as associações japonesas e as escolas étnicas, espaços que contemplavam a socialização dos membros do grupo, o reforço cultural e a escolarização dos descendentes.

Diante do contexto histórico que desenhou a presença dos japoneses em Campo Grande, detemos o foco para o campo educacional, especialmente para os

agentes educacionais da escola criada pelo grupo de imigrantes na primeira colônia japonesa do município (Chacrinha): a escola Visconde de Cairu.

A criação da escola se deu pelas preocupações do grupo em criar possibilidades de acesso à educação formal aos descendentes, visto que o campo educacional em Campo Grande não estava dado, tanto para a população local, como para os filhos de imigrantes. Também não deixaram de depositar na referida escola os interesses coletivos ancorados em dois propósitos: os aspectos étnico e econômico/simbólico.

De caráter étnico e cultural, é perceptível como o grupo de japoneses depositou na escola a disposição de uma educação dentro dos moldes da cultura de origem, constituindo sempre um reforço a mais para a inculcação dos elos de pertença. Esse propósito aliou-se ao objetivo de concretização do projeto de vida coletivo que visava à ascensão econômica e à construção de uma imagem positiva do grupo de imigrantes na sociedade local, por meio da formação escolar das gerações subsequentes.

Era 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 assim, tornarem-se profissionais de destaque na sociedade de acolhimento.

Contudo, o aspecto econômico teve uma parcela importante para a estruturação da estratégia do grupo, sem que com isso seja desmerecida a porção simbólica do que a educação significou para as famílias e para o grupo de japoneses. São esses ideais projetados na escola de cunho étnico vêm ao encontro das colocações de Bourdieu (2003) 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. (BOURDIEU, 2003, p. 587 grifo do autor).

No tocante ao projeto de vida dos japoneses, a ação dos agentes foi primordial, haja vista que a concretização desse projeto dependeu da incorporação de valores coletivos capazes de operar as práticas sociais, uma vez que sem a aceitação dessa visão em comum, tal objetivo não seguiria adiante.

Com a finalidade de reunir memórias de professoras aposentadas japonesas, demos o primeiro passo: encontrar os agentes educacionais. No percurso para achar as professoras/as, foi possível observar como o trabalho do professor tornou-se invisível ao longo do tempo, visto que muitos deles não são conhecidos e pouco se sabe das histórias de suas práticas na escola pesquisada.

Ao vasculhar fontes diversas e estabelecer conversas com membros e representantes diversos da referida escola e da comunidade japonesa, registramos as referências àquela como uma instituição que trouxe contribuições para Campo Grande, além de manifestações em tom de orgulho pelos esforços dos antepassados ao fundar a escola para seus filhos.

Os professores, no entanto, são poucos lembrados. Era comum os membros da comunidade japonesa afirmarem: “tinha uma professora... mas não me lembro o nome dela”, sendo os ex-alunos aqueles que mais se recordam de seus antigos mestres, mostrando, em geral, a admiração e a referência desses profissionais que marcaram sua trajetória escolar.

Da mesma forma, encontramos poucas produções que trazem relatos orais de professores e, para sermos mais exatos, apenas a produção de Brito (2000) ressalta algumas narrativas de docentes e de ex-alunos que se recordam de professores da escola Visconde de Cairu. Entretanto, essas vozes não são privilegiadas pela autora, devido aos objetivos estabelecidos na sua pesquisa.

Até mesmo nas reportagens jornalísticas divulgadas pela mídia local, que se acentuaram em 2008 por ocasião das comemorações do centenário da imigração japonesa no Brasil, pouco se faz menção aos antigos professores da escola Visconde de Cairu, sendo destacadas apenas as histórias dos professores Luis Alexandre de Oliveira e Ayd Camargo César ou, ainda, sendo constatados alguns relatos: do presidente da AECNB, de ex-alunos, dirigentes atuais e de uma única professora que hoje leciona na escola.

Essa constatação nos mostrou que ainda são poucas as divulgações dos nomes e histórias vividas pelos vários professores que passaram pela escola. No

campo acadêmico, também são poucas as produções que tomam como foco os agentes envolvidos no processo educacional dessa instituição.

Mostrou-se, ainda, a viabilidade de se realizarem estudos que privilegiem as vozes de professores que lecionaram em períodos diversos, assim como de antigos dirigentes, alunos e ex-alunos ou, ainda, pais/familiares de alunos e ex-alunos desse campo educacional, sujeitos esses que podem trazer à tona novos elementos para análise que contribuam para a compreensão acerca do processo educacional dessa escola. Tais aspectos nos fazem concordar com Demartini (1994, p. 273):

Os estudos preocupados com a educação escolar brasileira no passado geralmente estão voltados para aspectos relacionados ao sistema educacional e sua expansão, e muito poucos fazem referências aos sujeitos e agentes da educação envolvidos no processo educativo; quase nunca se procura estudar os problemas e valores vivenciados pela população quanto à sua escolarização, e pelos agentes da educação, como os professores primários, no desempenho de suas atividades; mais do que isso, apreender o funcionamento do sistema educacional no contexto da sociedade mais ampla, considerando os diferentes grupos sociais que a compõem. Trabalhar com os relatos orais de professores configurava-se para nós como uma forma de acrescentar novas versões e indagações à pouco conhecida história da educação de diferentes segmentos da população brasileira e à própria história do sistema educacional.

Embora, neste estudo, tenhamos destacado apenas as vozes de quatro professoras, que a nosso ver são poucas frente às inúmeras que mereceriam destaque, reconhecemos a representatividade de suas histórias. Já no primeiro contato com o grupo participante da pesquisa, observamos o peso da cultura de origem em sua vida.

Na atualidade, elas expressam um sentimento forte de pertença ao grupo, sobretudo nas atividades que desenvolvem e que, sem sombra de dúvidas, expressam as heranças culturais incorporadas.

Nos encontros em que se realizaram as entrevistas, observamos como as professoras entoavam palavras em japonês para melhor definir o que estavam narrando, como por exemplo: “Meus amigos eram na maioria descendentes de japoneses, *gaijim*⁶⁷, que eram os vizinhos”, ou então, nos indagavam: “Você fala *nihongô*⁶⁸?”.

Se, à primeira vista, essas situações já nos mostravam fortes elementos culturais transparecidos nas formas de portar-se perante o outro (um *ethos*), também

⁶⁷ Da tradução: estrangeiro. No Brasil é uma palavra muito utilizada pelos descendentes de japoneses para se referir aos brasileiros.

⁶⁸ Da tradução: japonês (língua).

observamos como as entrevistadas nos recebiam em suas casas ou locais de trabalho, apresentando o espaço como qualquer família brasileira e nos oferecendo iguarias como a sopa paraguaia, prato típico da culinária paraguaia⁶⁹, absorvido pela cultura sul-mato-grossense.

Esses foram detalhes que revelaram a dinâmica cultural, a qual é capaz de fazer um descendente de japonês manifestar seus hábitos e crenças oriundas do grupo de pertença ao mesmo tempo em que evidencia as trocas culturais com os vários povos que, ao longo do tempo, compuseram a sociedade campo-grandense. No mesmo sentido, destaca Ennes (2001, p. 161), sobre os japoneses em Pereira Barreto:

[...] pode-se pensar a presença japonesa na cidade de Pereira Barreto e as relações sociais entre nipo-brasileiros e não nipo-brasileiros como configuradora de um circuito de trocas simbólicas e práticas, processo no qual ambas as partes se transformam, constroem e reconstroem seus valores, suas representações e suas práticas sociais.

Na vida atual, as professoras mostraram um cotidiano dinâmico, pois dedicam-se às atividades do lar e aos cuidados familiares, participam de festividades e comemorações, realizam viagens, ministram palestras e aulas, realizam trabalhos sociais e coordenam grupos diversos (religiosos, de dança, de música, de língua japonesa, dentre outros). Além disso, participam de seminários religiosos, cursam aulas de origami, de dança okinawana e aprendem a tocar instrumentos típicos de Okinawa. Em comum está o fato de todas continuarem manifestando os vínculos com a cultura de origem.

As inúmeras atividades destacadas pelas professoras demonstram que elas estão sempre dispostas a aprender novas atividades e sinalizam de início que o valor atribuído ao trabalho, como ética cultivada para o alcance da prosperidade, é sinônimo do espírito nipônico incorporado, sempre capaz de dinamizar suas vidas.

A manifestação desse valor é vista durante toda a trajetória das professoras. Nas análises da infância elas visualizam nos pais e avós um exemplo. Especialmente a figura paterna é um símbolo de força e esforço, que sempre serviu de pilar sustentador da família pelas vias do trabalho.

⁶⁹ Segundo pesquisas recentes realizadas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Migração e Memória (GEPEMM/UFMS, 2010), o grupo étnico de paraguaios representa atualmente a maior comunidade migrante em Campo Grande. O fato de Mato Grosso do Sul posicionar-se em região de fronteira com o Paraguai, ocasionou deslocamentos de migrantes paraguaios para o estado, fazendo-se perceber as fortes influências culturais desse grupo em Campo Grande.

A figura materna esteve ligada ao papel da mulher dedicada aos cuidados da casa, à educação dos filhos e sempre acompanhando o marido, um exemplo a ser seguido pelas filhas. No âmbito familiar, as professoras, ainda crianças, aprendem que é preciso portar-se perante o outro, ter o domínio do comportamento e das emoções, respeitar e ter obediência aos pais, mais velhos e superiores, além da noção de autodisciplina nos estudos, antes mesmo de iniciar a vida escolar.

Na família transmitiram-se tradições como o culto aos antepassados, uma forma de garantir que os descendentes continuassem a lembrar-se dos membros falecidos e dos valores que lhes foram transmitidos, como o trabalho e a educação, sinônimos de dignificação humana, prosperidade e harmonia coletiva.

Foram os pais e familiares que sempre orientaram as filhas a buscar casamentos com japoneses e/ou descendentes e, embora isso não se constitua como regra, tende a inculcar elementos que traduzem a preferência para que as filhas realizassem casamentos com membros do grupo, a fim de manter vivo o valor cultural nas gerações e consumir a harmonia familiar e a conservação da unidade de grupo.

Esses elementos foram fomentados na família japonesa e, segundo Bourdieu (1996, p. 125), tornam-se viáveis porque “[...] concebe-se na família como uma realidade que transcende seus membros, uma personagem transpessoal dotada de uma vida e de um espírito coletivos e de uma visão específica do mundo.”.

Na família das professoras, observamos como o *habitus* oriental (DEMARTINI, 1999) é disposto, capaz de estabelecer vínculos fortes de união entre os membros familiares. Esse *habitus* oriental, consumido como bem simbólico entre os membros, colaborou com a estruturação de fronteiras entre “nós” e os “outros” e um reduto de valores duradouros nos quais seus membros sempre encontrariam respaldo.

No momento em que as professoras ampliaram a socialização, antes restrita ao universo familiar, os membros da família continuaram a interceder, realizando a escolha das escolas, acompanhando e orientando a vida escolar das mesmas. A família realizou estratégias com base nos ideais coletivos, ao buscar a melhor escola para as filhas de acordo com suas possibilidades econômicas.

Seja na escola pública ou na escola de cunho étnico, observamos que as escolhas se resumem ao valor atribuído à educação formal. Para as famílias

japonesas, era preciso escolher uma escola de prestígio e com um ensino forte e disciplinado capaz de projetar a continuidade dos estudos das gerações.

Durante a escolarização, as entrevistadas foram orientadas a esforçar-se ao máximo, ter noção de responsabilidade e autodisciplina para se cumprirem as tarefas e atividades escolares, seja no âmbito doméstico, seja no próprio campo educacional. Nos estudos e em todos os momentos da vida, era preciso manifestar o espírito nipônico do *gambarê*: esforçar-se ao máximo, passar por resignações, mas sempre perseverar com afinco e disciplina nos estudos, ensinamentos que deveriam reger a vida das professoras em quaisquer circunstâncias.

Durante esse novo mundo vivido na escola, elas continuaram a fortalecer os valores coletivos. Para as que estudaram na escola de cunho étnico, as vivências escolares constituíram-se como uma extensão da vida familiar, pois elas continuavam convivendo com membros do grupo étnico, participando de festividades e comemorações alusivas à cultura japonesa e estabelecendo fronteiras invisíveis de pertença ao grupo.

Nas vivências na escola pública, elas continuaram a fomentar os valores de grupo, ao encontrar respaldo nos valores sociais inflados pelas políticas nacionalistas de ordem, disciplina, civismo e trabalho, imbricados no campo educacional. Na escola pública, acumularam capital cultural, visualizado, principalmente, pelas manifestações pelo gosto da leitura e da escrita, o que mais tarde colaborou com o desenho de suas práticas educativas.

É como alunas que se recordam dos bons professores e diretores que tiveram, caracterizados como os mais enérgicos, rigorosos e exigentes, um símbolo imponente, de respeito e modelos a serem seguidos. Práticas vivenciadas quando alunas conectaram-se à ação docente na escola de cunho étnico, visto que suas narrativas estiveram impregnadas pelos valores mencionados.

Do ponto de vista histórico, conhecemos o desenrolar da trajetória do grupo de japoneses por meio dos relatos da história das famílias das professoras, cujos pais e avós imigrantes trabalharam na construção da ferrovia, na agricultura e no garimpo até fixarem-se em Campo Grande.

Posteriormente, os pais e familiares trabalharam no cultivo de hortaliças nas colônias japonesas, desbravando terras para a implantação da colônia Várzea Alegre, no município de Terenos, ou desempenhando trabalhos diversos nas fazendas, no

interior do estado. Outras atividades foram desenvolvidas, como a de taxista e de comerciante no Mercado Municipal do município.

Durante a escolarização, aspectos da história educacional em Campo Grande foram elucidados. Nas narrativas, observamos que a educação no município não foi privilégio de todos, sendo necessária a realização de exames de admissão para o ingresso no ginásio público e até mesmo em instituições privadas.

Das instituições educacionais do município, conhecemos como se desenhou o processo educacional nas escolas: Joaquim Murtinho (1º Grupo Escolar) e Maria Constança Barros Machado (1º Ginásio). Nessas instituições, foram observados aspectos da rotina escolar, disciplinas escolares e práticas educativas pautadas nos valores nacionalistas de ordem, civismo e disciplina.

Outro ponto destacado nessas escolas é a forte influência do poder político, em que governantes tinham autonomia para admitir e demitir professores e dirigentes de acordo com as filiações político-partidárias destes, o que desvela o lado obscuro da educação.

Na trajetória acadêmica/profissional, as marcas impressas pelo grupo e os valores expressos na sociedade mais abrangente mostraram que a busca pelo magistério se devia ao fato deste ser uma profissão bem aceita, tanto pelo grupo étnico, como pela sociedade, já que ambos viam-no como um meio de formar mulheres japonesas com todas as qualidades que cabiam ao seu papel e aptas a se inserir no mercado de trabalho.

Tendo em vista estes dois elementos: “profissão qualificada e honrada” para mulheres solteiras ou fuga de um destino de costureira, dona de casa, pespontadeira, pode-se aventar a hipótese de que a profissão de professora primária constituiu, para minhas entrevistadas, como para as demais da época, um caso de harmonia pré estabelecida entre suas características e os objetivos esperados do cargo que se constituía na sociedade brasileira. (PAVAN, 2003, p. 25).

Assim como as próprias professoras relataram, o magistério era uma profissão adequada, pois assim poderiam dedicar tempo a outras funções e responsabilidades que lhes cabiam como filha, esposa e mãe, mas sem deixar de lado o exercício profissional e os ganhos econômicos com a profissão.

É nessa perspectiva que as próprias instituições educacionais já preparam a mulher, inserindo no currículo aulas de trabalhos manuais, para que as alunas

aprendessem a bordar, costurar e realizar atividades ditas como próprias à mulher. Igualmente, o grupo étnico visualizava no ofício de corte e costura um meio de inserir a mulher japonesa no mercado de trabalho, aliado ao objetivo de preparar moças para bons casamentos, visto que na escola Visconde de Cairu oferecia-se curso para esse público, a exemplo de escolas desse caráter em São Paulo, conforme Demartini (2000) explicita sobre a escola de Corte e Costura Akama.

Sobre o exercício da docência na escola Visconde de Cairu, as professoras evidenciaram como se constituiu o processo educacional. Por ser uma escola que até o ano de 2003 oferecia somente o ensino primário, mas necessitava de meios para projetar os alunos para os níveis escolares mais elevados, constituíram-se como estratégias: a condecoração de alunos assíduos e de destaque pelas notas e a preparação de alunos para o ingresso em escolas de renome e prestígio na cidade.

Além disso, a ordem, a obediência e a disciplina eram moldes para a garantia do projeto dos japoneses. Se esses eram valores que se apresentavam na sociedade local e foram absorvidos por esse campo, também se constituíram de forma mais intensa na escola, onde se atribuiu um sentido étnico, pois, como discute Benedict (1997), tais valores sempre foram fomentados pelos japoneses e transmitidos aos descendentes.

Na escola, recriavam-se esses valores, vistos em práticas como: as exigências nas vestimentas do uniforme escolar e o portar-se disciplinadamente nos intervalos das aulas e na saída, quando os alunos aguardavam a chegada dos pais. Na sala de aula, as professoras exigiam pontualidade na entrega de atividades, esforço nos estudos, respeito e obediência para com o professor, fatores imprescindíveis que os alunos deveriam cultivar na sala de aula e estender durante a vida.

O respeito hierárquico também se revelou nas narrativas das professoras, mostrando que elas possuíam esse valor incorporado que era exigido dos alunos em sala de aula. Na escola, tal valor foi fomentado por comemorações, como o aniversário do imperador.

Se, por um lado, cultuava-se o poder imperial na escola, por outro, o civismo e o culto aos heróis da pátria sempre estiveram presentes, em momentos como cantar o hino nacional e participar de desfiles cívicos, a exemplo do Sete de Setembro e aniversário de Campo Grande.

Dos relacionamentos com os pais de alunos, dirigentes, colegas e alunos, as falas mostraram que os japoneses e descendentes estão associados à imagem de

compromisso com a educação e à postura disciplinada, as quais se constituem como elos de identificação e pertença ao grupo.

Durante a docência, as marcas culturais expressaram-se, sobretudo ao lecionarem numa escola predisposta a fomentar os valores da cultura de origem e a cumprir o projeto de vida coletivo. Nesse campo educacional, elas apreenderam o papel de agente e desenvolveram a ação docente em concordância com os valores do campo.

No campo educacional, elas (re)puseram e (re)significaram suas práticas profissionais, portaram-se e agiram com base na dinâmica educacional e transformaram suas práticas educativas, (re)formulando estratégias para continuar conservando o campo e preparando alunos frente às novas necessidades da sociedade contemporânea.

Nesse processo, não deixaram de perceber as transformações no campo educacional e avaliá-lo levantando críticas sobre as mudanças de comportamento dos alunos e a falta de apoio e acompanhamento dos pais nos estudos dos filhos. Também explicitaram como, gradativamente, as formaturas, as condecorações de alunos e demais festividades, antes tradicionais, foram extintas, assim como houve a flexibilização do civismo, antes rigoroso, e do uso do uniforme tradicional da escola, sendo possibilitadas outras opções.

Tal descontentamento na profissão revelou-se gradativamente nas narrativas, o que por um lado, se explica pelas próprias concepções educacionais do aposentado e os embates com as transformações sócio-educacionais, por outro, revelava que as marcas da etnicidade encontravam-se encarnada no papel do agente educacional, estruturadas a partir das estratégias de grupo, mas, em face da dinâmica social e do próprio campo educacional, o papel do agente exigiu certas transformações que o professor não estava disposto a aceitar.

Contudo, cabe aqui destacar que as análises das memórias sob perspectivas sociológicas, psicológicas e antropológicas, tornou possível olhar as fases constituintes das trajetórias de vida das professoras e perceber que a disciplina, o valor hierárquico, a valorização da educação formal e do trabalho, constituem-se como marcas da herança cultural incorporada como um *habitus* oriental. Por sua vez, o *habitus* oriental teve um peso preponderante para o delineamento do *habitus* professoral.

Durante a docência na escola Visconde de Cairu, observamos que as professoras agiram em conformidade com os valores do campo, consumindo o bem simbólico e, ao mesmo tempo, realizando práticas para a conservação do campo, para que o projeto de vida dos japoneses continuasse a existir.

Embora, aparentemente, essa escola seja vista como mais uma escola privada de Campo Grande, é notória a procura por descendentes de japoneses e não descendentes, que continuam a receber uma educação pautada no projeto de vida coletivo, mas de forma diferenciada e dinâmica.

Hoje, com o prestígio que a escola conquistou e a imagem positiva dos japoneses na sociedade local, torna-se mais fácil rememorar os esforços dos ancestrais e fomentar a história de sucesso do grupo na escola. Se, no passado, era necessário realizar festividades alusivas à colônia, o que se verifica na atualidade é que, com a absorção dessas festividades pelo calendário municipal, não mais se necessita realizar o fomento na escola.

O público escolar na atualidade também se diferencia do passado. Ainda há forte presença de descendentes de japoneses, chegando-se a receber a 5ª geração, mas também há um público considerável de não descendentes. Por ser uma escola privada, o capital econômico das famílias que hoje têm seus filhos estudando ali também atrai alunos oriundos de classes econômicas privilegiadas.

Destacamos a presença de filhos de *dekasseguis*, havendo casos de alunos que nasceram e iniciaram a vida escolar no Japão e, no retorno das famílias para o Brasil, estas optaram pela escola para melhor adaptação social.

Em síntese, compreendemos que na trajetória do grupo étnico de japoneses, os valores étnicos são repassados pelas gerações, mas na incorporação dessas heranças culturais, cada geração os ressignifica e, igualmente, não deixam de agregar novos elementos face às vivências locais, no contato com grupos diversos.

As professoras, como descendentes de japoneses, muito têm em comum com as histórias de japoneses de outras localidades brasileiras, mas não deixam de ter as especificidades daqueles que vivem numa região de fronteira, como é o estado do Mato Grosso do Sul, sendo alguns elementos destacados por Bittar (apud CULTURA MS, 2010, p. 16):

A cultura de Mato Grosso do Sul é forte, resultado de elementos diversos, povos diversos, incluindo os indígenas e as migrações estrangeiras, que

ajudaram a construir o estado. Temos uma história interessantíssima, fomos palco de uma guerra trágica, uma parte do estado foi Paraguai, pertencemos a Mato Grosso, depois nos separamos. Temos esse passado singular, além da geografia, que nos favoreceu com o Pantanal, Bonito, o Rio Paraguai, as duas fronteiras estrangeiras. Temos uma bela música, artes plásticas marcantes, culinária diversa, a maravilhosa cerâmica Kadiwéu. Cultura é resultado das intervenções humanas, por isso as políticas devem contemplar todo esse mosaico, potencializá-lo e democratizar cada vez mais o acesso a ele.

No mesmo sentido, a cultura japonesa que os imigrantes trouxeram para o Brasil muito tem de diferente da cultura do Japão na atualidade. Essa diferença é constatada entre os *dekasseguis* que retornam ao país dos ancestrais para o trabalho temporário. Disso emerge uma reflexão: será que as celebrações da imigração japonesa que hoje visualizamos no Brasil também chegarão a ser visualizadas com tamanha intensidade em relação à presença dos *dekasseguis* no Japão? Cabe essa interrogação.

Certamente não nos cabe aprofundar esse assunto, mas cabe um exemplo das tantas perguntas e inquietações que a finalização de um estudo provoca, sobretudo quando nos propomos a privilegiar as fontes orais, isto é, não se pode dar por concluídas as histórias das quatro professoras, visto que a construção e a reconstrução da memória não cessam, mas, ao contrário, tendem sempre a agregar novos elementos e interpretações face ao vivido.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. Da teoria da ação em Bourdieu para repensar a formação de professores. **Educação e Linguagem**. 2004, São Paulo, n.10, p. 209-225, jul/dez. 2004.

A CRÍTICA. Escola de japoneses atende alunos de todas as culturas. **A CRÍTICA**. 1468 ed. Campo Grande-MS, 2010. Disponível em:
<<http://www.acritica.net/index.php?conteudo=Noticias&id=7876&edicao=1468>>.
Acesso em: janeiro, 2011.

ALMEIDA, J. S. Vestígios para uma reinterpretação do magistério feminino em Portugal e no Brasil a partir do século XIX. In: SAVIANI, D. et. al.(Org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas - SP: Autores Associados, 2006. p. 133-197.

ALVES, N. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. p. 131-145.

AMARAL, I. R. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras aposentadas (1985-2005)**. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2008.

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

ARRUDA, G. A ferrovia e o povo do sertão. **ARCA**: Revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande, Campo Grande - MS, n.2. 1992. p. 09-12.

AVANCINI, J. A. Rembrandt e a invenção de si: seus auto-retratos são um percurso autobiográfico? In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Por Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 119-132.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: edições 70, 2009.

- BARTH, F. Grupos étnicos e suas fronteiras. In: POUTGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. S. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.
- BENEDICT, R. **O crisântemo e a espada**. Tradução César Tozzi. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.
- BEN-PERETZ, M. Episódios do passado evocados por professores aposentados. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Portugal: Porto, 2007. p. 199-214.
- BITTAR, M. Política de educação na região sul de Mato Grosso e a influência da congregação salesiana. **Anais...** VI Congresso Internacional da Brazilian Studies Association – BRASA, Atlanta, Geórgia/USA, abr. 2002. Disponível em <<http://sitemason.vanderbilt.edu/files/bpVBUQ/Bittar%20Mariluce%20.pdf>>. Acesso em: dez. 2010.
- BITTAR, M. Mato Grosso do Sul. História em construção. **Cultura MS**, Campo Grande-MS, n. 3, p. 11-16, 2010.
- BOM MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Série Eventos, 1996a.
- BOM MEIHY, J. C. S. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 1996b.
- BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu**. Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 46-81.
- BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. 9. ed. Tradução Mariza Corrêa. Campinas/SP: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, P. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 72-79.
- BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. 5 ed. Tradução Mateus S. Soares Azevedo. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 11. ed. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 2007.

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BUENO, B. O.; BELLO, I. M. É possível mudar o habitus docente? Uma análise sobre o PEC Formação Universitária. In: **Anais...** Encontro de pesquisa da educação da região sudeste (Anped-Sudeste), v.7, n.5, Belo Horizonte, 2005.

BUENO, B.O. É possível reinventar os professores? A “escrita de memórias” em um curso especial de formação de professores. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 219- 238.

BUENO, B. O. et. al. Docência, Memória e Gênero: Estudos alternativos sobre a formação de professores. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 4, n. ½, p. 299-318, 1993.

BRITO, C. A cultura japonesa em Campo Grande. In. FUNCESP. **Série Campo Grande**. Ano I. Campo Grande-MS: Fundação Municipal de Cultura Esporte e Lazer; ARCA, p. 41-47, 1999.

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

CATANI, D. B. Por uma pedagogia da pesquisa educacional e da formação de professores na universidade. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 77-92, maio/ago. 2010.

CATANI, D.C; BUENO, B. A.O; SOUZA, C.P. “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 151-171, 2000.

CABRAL, P. E. Formação étnica e demográfica. In: CUNHA, F. A. M. (Org.). **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande, MS: Matriz, 1999. p. 27-62.

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

CUNHA, M. T. S. Do ontem para o hoje: práticas escolares em diários íntimos de professoras. SOUZA, E. C.; MIGNTOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008. p. 117-130.

DEMARTINI, Z. B. F.; ANTUNES, F. F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.86, p. 5-14, ago. 1993.

DEMARTINI, Z. B. F. Velhos mestres das novas escolas: um estudo das memórias de professores da 1ª República em São Paulo. **CERU**, São Paulo, n. 19, p. 197-205, jun. 1984.

DEMARTINI, Z. B.F. Nova leitura de velhas questões educacionais. In: DINIZ, E.; LOPES, J. S. L.; PRANDI, R. (Org.). **O Brasil no rastro da crise**. São Paulo: ANPOCS/IPEA/HUCITEC, 1994. p. 271-288.

DEMARTINI, Z.B.F. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. **CERU**, São Paulo, n. 7, p. 77-95, 1997.

DEMARTINI, Z. B. F. A procura da escrita e da leitura na 1ª República: recolocando questões. **CERU**, São Paulo, n. 9, p. 57-82, 1998.

DEMARTINI, Z. B. F. Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo. **Travessia**. São Paulo, n.35, p. 10-16, set./dez.1999.

DEMARTINI, Z. B. F. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação e Sociedade**. São Paulo, n. 72, v. 21, ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4193.pdf>> acesso em: dez. 2010.

DEMARTINI, Z. B. F. Diferentes gerações de imigrantes e educação: uma opção metodológica. **CERU**, São Paulo, n.9, p. 133-151, 2002.

DEMARTINI, Z.B.F. Pesquisa histórico-sociológica, relatos orais e imigração. In: DEMARTINI, Z. B. F.; TRUZZI, O. (Org.). **Estudos migratórios**. São Carlos: EduFSCar, 2005, p. 87-113.

DEMARTINI, Z. B. F. Memórias que interrogam: formação e atuação docente. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 279-295.

DEMARTINI, Z. B.F. 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: Série Eventos, 1996.

DEMARTINI, Z.B.F. Das histórias de vida às histórias de formação. In: SOUZA, E. C.; MIGNTOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 39-60.

ENNES, M. A. **A construção de uma identidade inacabada**: nipo-brasileiros no interior do Estado de São Paulo. São Paulo: Unesp, 2001.

FERREIRA, M. M. História oral e tempo presente. In: BOM MEIHY, J. C, S. (Org.). **(Re) introduzindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Série Eventos, 1996, p. 11-21.

FIORI, N. A. et. al. **Etnia e educação**: a escola “alemã” do Brasil e estudos congeneres. Florianópolis: UFSC/Unisul, 2003.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Série Pesquisa. v.6. Brasília: Líber livro, 2008.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Tradução Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. 2. ed. Portugal: Porto, 2007, p. 63-78.

GONÇALVES, G. M. S.; OLIVEIRA, S. S. A escola Maria Constança Barros Machado: um estudo histórico das práticas escolares (1940-1990). FERRO, O. M. R. (Org.). **Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006)**: História, historiografia, instituições escolares e fontes. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 141-268.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2 ed. Tradução Laurent Leon Schaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

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

HIGA, V. A colonização japonesa nos arredores de Campo Grande. **ARCA**: revista de divulgação do Arquivo Histórico de Campo Grande, MS, n.2, p.16-18, 1992.

HIGA, E. Seitoku Ishikawa. O imigrante de Okinawa em sua trajetória por Campo Grande. FUNCESP; ARCA. **Série Campo Grande**. Personalidades. Ano III. Campo Grande, MS: Fundação Municipal de Cultura, Esporte e Lazer, p. 77-85, 2001.

HINATA, N. (Org.). **Dicionário japonês-português romanizado**. Tóquio: Kashiwashobo, 1992.

HISTÓRICO UFMS. **Apresentação e histórico**. Histórico da UFMS. Disponível em: <http://www.cpcs.ufms.br/js/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=29>. Acesso em: dez. 2010.

JACOMELI, M. R. M. **A instrução pública primária em Mato Grosso na Primeira República: 1891 a 1927**. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas - SP, 1998.

JEDLOWSKI, P. Memória. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. 2003. **Pro-posições**. Campinas/SP, n. 1, p. 217-233, jan./abr, 2003.

KAWAHARA, L. S. I. Um estudo transgeracional: a Escola de Língua Japonesa em Cuiabá segundo as representações sociais de membros da colônia nipônica. **Coleção Educação e Psicologia**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2007.

KOLOGY, H. **Viagem no espelho e vinte e um poemas inéditos**. 2 ed. Criar edições: Curitiba, 2004.

KOKICHI, G. **Um japonês em Mato-Grosso**: um subsídio para a história da colonização japonesa no Brasil. São Paulo: Ind. Gráfica Siqueira, 1958.

KUBOTA, N. F. L. **Bon Odori e sobá**: as obassan na transmissão das tradições japonesas em Campo Grande – MS. 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – UNESP, Marília, SP, 2009.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. MOREIRA, A. F.; NUNES, C.; NOGUEIRA, M. A. **Revista Brasileira de Educação**, n.15, p. 159-176, set.out.nov.dez. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde15/rbde15_11_lucio_kreutz.pdf> Acesso em: set. 2010.

LINHARES, E. V. **Marcas da memória traduzida na identidade docente**. Relatos de vida de professoras alfabetizadoras. Dissertação (Mestrado em Educação). 164f. Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí-SC, 2006.

LOPES, P.J.M. Práticas pedagógicas: revelando aspectos da formação inicial e do saber de ensinar. **Anais...VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI**, 2010. p. 1-19. Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_20_2010.pdf>, Acesso em:

MARTINS, R. M. S. **Ser professora na República**: modos de pensar, sentir e agir (1930-1950). Dissertação (Mestrado em Educação). 178f. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2009.

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

MIGNOT, A. C. V. Escritas invisíveis: diários de professoras e estratégias de preservação da memória escolar. SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 99-116.

MIYA, M. **Imigração japonesa e construção da identidade da terceira geração dos descendentes japoneses no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Semiótica, Tecnologias de Informação e Educação). 139f. Universidade Brás Cubas, Mogi das Cruzes-SP, 2007.

MIRANDA, M. S. Educação e presença alemã no sul de Mato Grosso. **Intermeio**, Campo Grande-MS, n. 9/13, p. 40-51, 1999-2001.

MÔNACO, C. M. A ferrovia. In: CUNHA, F. A. M. (Org.). **Campo Grande**: 100 anos de construção. Campo Grande, MS: Matriz, 1999, p. 95-112.

MOTAGNER, M. A. Trajetória e biografia: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 47, p. 240-264, jan./jun. 2007.

MONTAGNER, M. A. Biografia coletiva, engajamento e memória: a miséria do mundo. **Tempo Social**, v. 21. n.2, p. 259-282, 2009.

MORAIS, F. **Corações sujos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORELLO, A. K. **Aspectos da história da educação: memória de professoras aposentadas**. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

MORI, N. N. R. **Memória e identidade**. Travessia de velhos professores. Maringá: Eduem, 1998.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1976.

NASCIMENTO, M. A. **Os *habitus* professorais: a prática pedagógica em diferentes lugares – ocasiões**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

NOGUEIRA, M. A; NOGUEIRA, C.M.M. **Bourdieu e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NOGUEIRA, E. G. D. et. al. A escrita de memoriais a favor da pesquisa e da formação. SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 169-196.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 2007, p. 11-27.

OLIVEIRA, E. et. al. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Metodologia, Política e Filosofia da Educação**. v.4, n.9, p. 1-17, maio/ago. 2003. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO/view/?dd1=637>>. Acesso em: dez, 2010.

OLIVEIRA. A Educação Escolar Pública no Sul do Estado de Mato Grosso: o processo de implantação e de organização dos grupos escolares (1910-1940). In: **Anais... VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação**. Uberlândia - MG: Ed. UFO, 2006, p. 5869-5880.

OLIVEIRA, R. T. C.; RODRÍGUEZ, M. V. **A Escola Normal do Sul do Mato Grosso (1930-1950)**. In: Educação em Mato Grosso e Mato Grosso do Sul (1796-2006): história, historiografia, instituições escolares e fontes. Campo Grande: UFMS, 2009, p. 99-125.

PAIVA, C. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul, o nazismo e a política de nacionalização. **Educação e sociedade**, São Paulo, n. 26, p. 5-28, abr. 1987.

PARMIGIANI, T. R. **Poesia na escola**: presença/ausência. 247 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto do Estudo de Linguagem, Unicamp - São Paulo, 1996.

PASSEGUI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. A (re) invenção de si na formação docente. SOUZA, E. C.; MIGNTOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 147-167.

PAVAN, D. O. **Dois histórias relacionadas**: as professoras primárias paulistas e o sistema educacional de ensino (1930 – 1980). 213f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas - São Paulo, 2003.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B. História da cultura escolar através dos exames. O caso dos exames de admissão ao ginásio (1939 – 1971). **Intermeio**: revista do mestrado em educação. Campo Grande, MS. v. 8, n. 16, p. 4-15, 2002.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, E. B.; MENEGAZZO, M. A. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.28, set./out./nov/dez. 2004.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança. Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 12, p. 5-21, set./out./nov./dez.1999.

POLLACK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 5, n.10, 1992, p. 200-212.

POUTIGNAT, P.; FENART, J. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: UNESP, 1998.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: o “indizível ao dizível”. 1988. LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. S. DEMARTINI, Z. B. F. Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **CERU**, São Paulo, n.10, p. 35-77, 2008.

QUEIROZ, M. I. P. Histórias de vida e depoimentos pessoais. 1983. LUCENA, C. T.; CAMPOS, M. C. S. S. DEMARTINI, Z. B. F. Pesquisa em Ciências Sociais: olhares de Maria Isaura Pereira de Queiroz. **CERU**, São Paulo, n.10, p. 35-77, 2008.

RACHI, K. De São Paulo para Mato Grosso: a imigração japonesa na região de Dourados. In. MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. (Org.). **História, região e identidades**. Campo Grande: UFMS, 2003.

SAITO, H. (Org.). **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1980.

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

SAKURAI, C. **Os japoneses**. São Paulo: Contexto, 2008a.

SAKURAI, C. **Resistência e integração**. 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008b.

SAYAD, A. **A imigração**. São Paulo: Edusp, 1998.

SÁ ROSA, M. G. **Memória da cultura e da educação em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande - MS: UFMS, 1990.

SÁ ROSA, M. G.; MENEGAZZO, M. A.; RODRÍGUES, I. N. D. **Memória da arte em Mato Grosso do Sul**. Histórias de vida. Campo Grande: UFMS/CECITEC, 1992.

SAUR-AMARAL, I. **Curso completo de Nvivo8**. Lisboa: Bubok Publishing, 2010.

SAVIANI, D. et. al. (Org.). **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

SELEM, T. A. (Org.). Ayd Camargo César. In: **100 mulheres pioneiras em 100 anos de Campo Grande**: relatos que falam de mulheres que fizeram a história de Campo Grande. Campo Grande, MS: BPW, 1999, p. 65.

SETOGUTI, R. I. Imigrantes japoneses e suas primeiras práticas escolares no Brasil. In: **Anais...** VIII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. III Congresso Ibero-Americano sobre violência nas escolas – CIAVE. Curitiba – PR, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores19.html>. Acesso em: dez. 2010.

SETTON, M. G. J. As religiões e as origens do Estado moderno. **CERU**, São Paulo, n. 2, v. 19, p. 15-25, dez. 2008.

SILVA, M. **Como se ensina e como se aprende a ser professor**. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

SILVA, M. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 29, p. 152-164, Maio/jun./jul./ago. 2005.

SOUSA, C. P. Evocação da entrada na escola: relatos autobiográficos de professoras e professores. In: BUENO, B. O.; CATANI, D. B.; SOUSA, C. P. (Org.). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2003, p. 31-68.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origens dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, D. et. al (Org.). **O legado educacional do século XIX**. Campinas –SP: Autores Associados, 2006. p. 33-84.

SOUZA, Y. N. **A comunidade uchinanchu na era da globalização**. Contrastando “okinawanos” e “japoneses”. 2009. 169f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília - DF, 2009.

SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. Histórias de vida e formação de professores: pontos iniciais. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p. 7-38.

SOUZA, E. C. S. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet/FAPERJ, 2008, p.89-98.

SOUZA, E. C. S. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Por Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135- 147.

SHIBATA, H. **Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores**: trajetórias escolares de gerações de descendentes de japoneses (dos anos de 1950 a 1990). 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (Faculdade de Educação), São Paulo - SP, 2009.

STANO, R. C. M. T. **Ser professor no tempo do envelhecimento**. Professoralidade em cena. São Paulo: PUCSP, 2005.

TONGU, E. A. S. **Migrações, processo educacional e os dekassegui**: um estudo das redes de relação em torno da criança nikkei na escola brasileira do Japão. 2010. 232f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

VACCARINI, E. **Quem vivenciou o que?** Memórias e histórias da infância em Rio Novo. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

VALENTE, A. L. **Educação e diversidade cultural**. Um desafio da atualidade. São Paulo: Moderna, 1999.

VASCONCELOS, C. A. A colonização dirigida e a imigração japonesa: elementos constitutivos da identidade Sul-mato-grossense. In. MARIN, J. R.; VASCONCELOS, C. A. **História, região e identidades**. Campo Grande, MS: UFMS, 2003.

WAWZYNIAK, S.M.S. **História de estrangeiros**. Passos e traços de imigrantes japoneses (1908 – 1970). 200f. Tese de Doutorado (História) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2004.

ZAGONEL, R. M.; CARVALHO, M. G. Influência da cultura de origem dos descendentes de imigrantes japoneses no desempenho acadêmico e no concurso vestibular/2000 da UFPR. **Tuiuti Ciência e Cultura**. Curitiba/PR, n. 38, p. 19-42, 2006.