



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA LUCIA PEREIRA BORGES EBENRITTER

**DA ESCOLA NA CASA À ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA MIYA DO
DISTRITO DO GUASSÚ – MT (1965 -1977)**

DOURADOS – MS

2018

ANA LUCIA PEREIRA BORGES EBENRITTER

**DA ESCOLA NA CASA À ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA MIYA DO
DISTRITO DO GUASSÚ – MT (1965 -1977)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: História, Políticas e Gestão da Educação. Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade.

Orientação: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado.

DOURADOS – MS

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

E16d Ebenritter, Ana Lucia Pereira Borges

Da escola na casa à Escola Municipal Fazenda Miya do Distrito do Guassú - MT (1965 -1977) / Ana Lucia Pereira Borges Ebenritter -- Dourados: UFGD, 2018.

124f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Alessandra Cristina Furtado

Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. História de Instituição Escolar. 2. Ensino Primário. 3. Educação Rural. 4. Distrito do Guassú. I. Título.

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

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.

ANA LUCIA PEREIRA BORGES EBENRITTER

**DA ESCOLA NA CASA À ESCOLA MUNICIPAL FAZENDA MIYA DO
DISTRITO DO GUASSÚ – MT (1965 -1977)**

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM EDUCAÇÃO

Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado – FAED/UFMG
Presidente da Comissão e Orientadora

Profa. Dra. Jacira Helena do Vale Pereira Assis – UFMS
Titular da Banca

Profa. Dra. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFMG
Titular da Banca

DOURADOS, 6 de abril de 2018.

À minha amiga de caminhada IRENE FRITZ
EBENRITTER (*in memoriam*), para quem o estudo era a
maior herança que poderia deixar.

A Odon, meu amado.

A Anderson e a Ana Pérola, por serem meu porto seguro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente...

À minha orientadora, Dra. Alessandra Cristina Furtado, pela atenção, dedicação, acolhida, mas, além disso, pelas experiências ímpares no processo de aprendizagem no Programa de Pós-Graduação. A par da relação profissional, também e principalmente agradeço pelo carinho, pela paciência e pela amizade, sempre muito humana.

À Banca Examinadora, professora Dra. Jacira Helena do Vale Pereira Assis, professora Dra. Magda C. Sarat Oliveira e professora Dra. Maria do Carmo Brasil, por tecerem observações, sugestões e indicações de leituras pertinentes, tudo no rigor do aprimoramento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, pela dedicação nas aulas ministradas, sempre cheias de saberes, e pelas significativas marcas deixadas na construção do meu conhecimento.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa de História da Educação Memória e Sociedade – GEPHEMES, pelos saberes compartilhados, pelas leituras realizadas, pelos diálogos e pelas reflexões que contribuíram no amadurecimento das questões relativas à pesquisa em História da Educação.

À professora Tieko Miyazaki Ishy, pela disponibilidade em conceder as narrativas sobre as lembranças vividas e por abrir seu acervo pessoal, fornecendo o acesso aos documentos e às informações relevantes deste trabalho.

Aos meus amigos, que vou levar no coração para além do Mestrado, Eliane Amaro e Marcel Borba, pelas parcerias e trocas confidenciais da vida pessoal e preocupações acadêmicas em momentos marcantes de estudos e das viagens até a universidade.

Aos meus familiares, esposo e filhos pelo amor e carinho, e também pela paciência, força e fé, acreditando e apoiando durante todo o percurso, estando lado a lado comigo, principalmente em oração.

E, enfim,

A Deus, supremo criador.

Os mestres sábios, aqueles que ensinaram muitas pessoas a fazer o que é certo, brilharão como estrelas no céu, com um brilho que nunca se apagará. O brilho desses mestres nunca se apagará de minha memória e de meu coração.

Lori Alice Gressler

RESUMO

Este trabalho analisa a história da Escola Municipal Fazenda Miya, instalada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, município de Dourados/MS, na década de 1960. Para tanto, busca examinar o processo de criação e instalação dessa escola, identificar e caracterizar o perfil de seus alunos e docentes e, ainda, analisar como era o ensino oferecido por essa instituição escolar no período de 1965 a 1977. O recorte temporal é justificado por dois argumentos: o ano de 1965 marca o início do processo de escolarização no Guassú, com a atuação docente de Tieko Miyazaki Ishy, como professora leiga, ministrando aulas em sua própria residência, assim atendendo crianças e jovens, filhos de imigrantes japoneses e de funcionários moradores na Fazenda Miya; por sua vez, o ano de 1977 sinaliza um período de mudanças na escola, sobretudo com a conclusão do Curso de Habilitação Específica para o Magistério, realizado pela professora Tieko Miyazaki Ishy, em um curso intensivo de férias, que a qualificou legalmente perante a então recente Lei Federal nº 5.692/1971, para o exercício da docência de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau. A pesquisa orienta-se na perspectiva da Nova História Cultural, aliada a um referencial teórico da História e da História da Educação. As fontes que embasam esse trabalho foram constituídas por Relatórios e Mensagens de Governadores do Estado de Mato Grosso, Relatórios de Secretários de Estado, dados censitários, legislação, fotografias, livros de matrículas, atas de reuniões e documentos do acervo pessoal da Tieko Miyazaki Ishy, entre outros. Além disso, optou-se por adotar a história oral, por meio de entrevistas com a professora Tieko, com ex-alunos da escola e com antigos moradores do distrito do Guassú. Os resultados desse trabalho permitiram compreender que a família Ishy, no distrito do Guassú, não promoveu apenas o desenvolvimento econômico da localidade com o plantio do arroz, mas também contribuiu no desenvolvimento da educação escolar, com a criação de uma escola na Fazenda Miya. Era um período em que Mato Grosso e, sobretudo, as localidades do sul do estado ainda contavam com poucas escolas de ensino primário, principalmente nas áreas rurais. Foi nesse contexto que Tieko Miyazaki Ishy iniciou, em sua própria casa, uma escola para alfabetizar o seu enteado e que logo cresceu de maneira tão rápida em número de alunos que, no início da década de 1970, já tinha se tornado uma escola municipal. Essa instituição, no período pesquisado, atendeu alunos que, em sua maioria, eram filhos de brasileiros, de famílias humildes e moradoras na própria fazenda ou em seu entorno, com idades superiores aos 7 anos. Tratava-se de um ensino ministrado por uma única professora, no caso a professora Tieko. As aulas, inicialmente, eram preparadas sem estarem planejadas de acordo com as determinações da Lei Federal nº 4.024/1961 e no Programa de Ensino de Mato Grosso. Posteriormente, contudo, com o processo de municipalização ocorrido nessa instituição, no início da década de 1970, o ensino ministrado pela docente passou a sofrer fortes pressões para ser planejado com base nas determinações da nova LDB, ou seja, Lei Federal nº 5.692/1971. Esses resultados permitiram compreender que a origem da Escola da Fazenda Miya está diretamente relacionada com a vinda da família Ishy para o distrito do Guassú e com a atuação da professora Tieko. E que, além disso, essa escola teve, com a sua criação e funcionamento, um importante papel no processo de escolarização do distrito do Guassú

Palavras-chave: História de Instituição Escolar. Ensino Primário. Educação Rural. Distrito do Guassú.

Abstract

This work analyzes the history of the Fazenda Miya Municipal School, installed by Japanese immigrants in the district of Guassú, Dourados municipality, in the 1960s. In order to do so, it seeks to examine its creation and installation process, to identify and characterize the profile of their students and teachers, and also analyze how their teaching offered by this school institution, from 1965 to 1977. . The time cut is justified by two arguments: the year 1965 marked the beginning of the schooling process in Guassu, with the teaching role of Tiekó Miyazaki Ishy, attending children and young people, children of Japanese immigrants and employees resident in Miya Farm, as lay teacher, teaching classes in her own residence. And the year of 1977 signals a period of changes in the school, especially with the conclusion of the Specific Education for Teaching Course, held by Professor Tiekó Miyazaki Ishy, in an intensive course of vacations, which legally qualified her before the Law in force , in the case Law 5.692 / 71 for the teaching of 1st to 4th grade teaching in the first grade. The research is oriented in the perspective of the New Cultural History, allied to a theoretical reference of the History and History of the Education. The sources that support this work are Reports and Messages of Governors of the State of Mato Grosso, Reports of Secretaries of State, census data, legislation, photographs, enrollment books, minutes of meetings and documents of Tiekó Miyazaki Ishy's personal collection, among others. In addition, it was decided to adopt oral history, through interviews with Professor Tiekó, former students of the school and former residents of the Guassu district. The analysis of the documentary and oral sources allowed to verify that the Ishy family, in the district of Guassú, not only promoted the economic development of the locality with the rice planting, but also contributed in the development of the school education, with the creation of a school in the Farm Miya. In a period that, in Mato Grosso and, above all, southern localities, there were still few primary schools, mainly in rural areas. It was in this context that Tiekó Miyazaki Ishy started in his own house a school to teach his stepchild, and gradually grew so rapidly that by the early 1970 sit had already become a municipal school. This institution, in the period studied, attended, mostly, children of brazilians, from humble families, dwellers on the farm itself and in its surroundings, aged over 7 years. With one teaching, taught by a single teacher in the period, in the case of Professor Tiekó, the classes were initially prepared without being planned according to the provisions of Law 4.024 / 61 and in the Education Program of Mato Grosso. However, with the process of municipalization that took place in this institution, in the early 1970s, teaching taught by the teacher began to suffer strong pressure to be planned based on the provisions of Law 5.692 / 71. These results allowed us to conclude that the origin of Miya School of Finance is directly related to the coming of the Ishy family, to the district of Guassú and to the work of Professor Tiekó. And that, in addition, this school had with its creation and functioning, an important role in the schooling process of the Guassú district.

Keyword: History of School Institution. Primary school. Rural Education. District of Guassú.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Navio no Porto de Santos/SP.....	28
FIGURA 2- Mapa da Área de abrangência da Companhia Mate Larangeira e da CAND.....	44
FIGURA 3 - Mapa Localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND.....	46
FIGURA 4 - Mapa Eixo Ferroviário da Noroeste do Brasil e o Ramal entre Ponta Porã e Campo Grande/MT.....	47
FIGURA 5 - Mapa Dourados e seus distritos.....	53
FIGURA 6 - Mapa Divisa da Fazenda Palmas e Palmeiras Dourados/MT.....	59
FIGURA 7- Travessia no Rio Dourados/MT	60
FIGURA 8 - Primeiras instalações no Guassú/MT.....	61
FIGURA 9 - Trabalhadores brasileiros na lavoura de arroz.....	62
FIGURA 10 - Inauguração da Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya.....	70
FIGURA 11 - Primeira turma de formandos da Escola Municipal Fazenda Miya.....	71
FIGURA 12 - Os alunos	72
FIGURA 13 - Fachada da Escola Municipal Fazenda Miya ano de 1977.....	75
FIGURA 14 - Professora Tieko e os alunos.....	77
FIGURA 15 - Certificado Escola Artesanal.....	81
FIGURA 16 - Verso do Certificado Escola Artesanal.....	81
FIGURA 17 - Diploma da Escola Liberdade Corte e Costura.....	83
FIGURA 18 - Diploma do Magistério ano de 1977.....	87
FIGURA 19 - Verso do Diploma do Magistério ano de 1978.....	87
FIGURA 20 - Gráfico da nacionalidade dos alunos entre os anos de 1965 a 1977.....	92
FIGURA 21- Imagem do impresso da cartilha Caminho Suave.....	100
FIGURA 22 - Boletim escolar.....	104
FIGURA 23 - Primeira turma de formandos de Catequese.....	105
FIGURA 24 - Time de beisebol infantil.....	107
FIGURA 25 - Primeira turma de fanfarra.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Número de escolas criadas em MT em 1962.....	64
Tabela 2 - Quantidade de alunos matriculados por série entre 1965 e 1977.....	90
Tabela 3 - Relação das idades dos alunos matriculados entre 1965 e 1977.....	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertações analisadas e levantadas no <i>site</i> da CAPES.....	18
Quadro 2 - Programa o Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural.....	94
Quadro 3 - Conteúdos das disciplinas estabelecidos em cada uma das séries pelo Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso.....	95
Quadro 4 - Estrutura Curricular 1 ^a a 4 ^a série entre os anos de 1973 a 1981.....	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AGRAER	Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural
ANPED	Reunião Anual de Associação de História de Pós-Graduação e Pesquisa
ANPUH	Congresso Nacional de História
BRATAC	Sociedade Colonizadora do Brasil
CAND	Colônia Nacional Agrícola de Dourados
CBHE	Congresso Brasileiro de História da Educação
CDR	Centro de Documentação Regional
CIHELA	Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana
COLUBHE	Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação
DTC	Departamento de Terras e Colonização
GEPHEMES	Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INIC	Instituto Nacional de Imigração e Colonização
K.K.K.K.	Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
I IMIGRAÇÃO JAPONESA: BRASIL E SUL DE MATO GROSSO	28
1.1 Imigração japonesa no Brasil	29
1.2 Imigrantes japoneses em terras sul-mato-grossenses	41
II O DISTRITO DO GUASSÚ E A FAMÍLIA ISHY: CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NA FAZENDA MIYA	52
2.1 O distrito do Guassú	52
2.2 A família Ishy	57
2.3 Criação e institucionalização da Escola na Fazenda Miya	66
III A PROFESSORA TIEKO E A ESCOLA DA FAZENDA MIYA	77
3.1 Da professora Tiekô à contratação de novos docentes	78
3.2 Os alunos	90
3.3 Vestígios da Organização do Ensino na Escola Fazenda Miya.....	93
3.3.1 O Ensino Religioso uma matéria da categoria curricular Integração Social	104
3.3.2 Educação Física: o Beisebol e valores da cultura japonesa na escola.....	106
3.3.3 Desfiles cívicos: práticas da Escola da Fazenda.....	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a educação rural no distrito do Guassú originou-se da minha vivência no meio rural, pois parte da minha atuação como professora na rede de ensino do município de Dourados ocorreu nessas áreas.

Outro aspecto que favoreceu a investigação por essa temática de pesquisa foi a minha participação como aluna especial na disciplina de Pesquisa Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados/UFGD, que, além de propiciar conhecimento sobre a pesquisa em Educação, abriu oportunidades para a minha participação em congressos na área de Educação, com apresentações de trabalhos relacionados à educação rural. Também a participação no Grupo de Pesquisa História da Educação, Memória e Sociedade GEPHEMES, por meio de reuniões e de estudos entre pares, possibilitou compreender aspectos da História, da História da Educação e da Historiografia.

Essas experiências foram importantes para a minha formação e também para o amadurecimento das questões relativas à pesquisa em História da Educação, uma vez que proporcionaram conhecer os referenciais teóricos que me direcionaram para a investigação sobre a história da educação rural no sul de Mato Grosso, atual estado do Mato Grosso do Sul, elegendo a escola primária rural, como objeto de estudo.

Assim, este trabalho se insere no campo de estudo da história das instituições escolares e visa analisar a história da Escola Municipal Fazenda Miya, instalada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, município de Dourados/MS, na década de 1960. Para tanto, busca examinar o processo de criação e instalação dessa escola, identificar e caracterizar o perfil de seus alunos e docentes, e analisar como era o ensino oferecido por essa instituição escolar no período de 1965 a 1977.

O recorte temporal delimitado corresponde a períodos importantes tanto da história dessa escola primária rural quanto da política educacional brasileira. O ano de 1965 marcou o início do processo de escolarização no Guassú, com a atuação docente de Tieko Miyazaki Ishy, atendendo crianças e jovens, filhos de imigrantes japoneses e de funcionários moradores na Fazenda Miya. Tieko atuou, nesse tempo, como professora leiga, ministrando aulas em sua própria residência. Já o ano de 1977 sinaliza um período de mudanças na escola, sobretudo com a conclusão do Curso de Habilitação Específica para o Magistério realizado pela professora Tieko, em um curso intensivo de férias, que a qualificou legalmente perante a nova lei

educacional, no caso a Lei Federal nº 5.692/1971, para o exercício da docência de 1ª a 4ª séries do ensino de 1º grau.

A compreensão da existência histórica de uma instituição educativa, para Magalhães (2004), não é só pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região, e, ao sistematizar o seu itinerário de vida na sua multidimensionalidade, confere, no seu entendimento, um sentido histórico. Nessa perspectiva, investigar uma instituição escolar consiste em aprofundar o conhecimento sobre as origens ou a natureza dos seus sujeitos, desdobrando-se em nas aproximações com a educação na sua multidimensionalidade, em razão de ora visto que a escola abrange um “[...] contexto social, econômico e cultural, uma relação com a materialidade, com as práticas de representação e apropriação.” (MAGALHÃES, 2004, p. 67).

Para Magalhães (1998), é a partir de novas fontes de informações, que temos condições de buscar representações históricas e análises da história da educação, oscilando entre os aspectos macro-, meso- e micro-, pois assim o alargamento do quadro de análise da “[...] história das instituições educativas, demonstra um determinado itinerário pedagógico, uma identidade histórica específica, um processo de evolução.” (MAGALHÃES, 1998, p. 61).

Segundo as observações de Magalhães (2004), é preciso empenhar um olhar atento para as condições efetivas em que se dá a constituição histórica de uma escola numa localidade ou região. Em razão disso, neste trabalho se indaga: Como foi o processo histórico de criação e funcionamento da Escola Municipal Fazenda Miya, na década de 1960, por imigrantes japoneses no distrito do Guassú? Como estava a situação do ensino primário no sul de Mato Grosso no período de criação dessa escola? Como ocorreu o processo de institucionalização dessa escola no distrito? Que importância e contribuição teve essa escola para o distrito?

Diante disso, o estudo levanta a hipótese de que a escolarização no distrito do Guassú teve o seu marco na instalação da Escola Municipal Fazenda Miya, com a atuação da professora Tieko Miyazaki Ishy, o que possibilitou modificar o cenário de analfabetismo na localidade, com indícios de um novo perfil das crianças e de jovens no distrito do Guassú, no sul de Mato Grosso, nas décadas de 1960 e 1970, em constituição histórica da escola primária rural, que não esteve na projeção de colonização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND.

Nesse prisma, a relevância social da escolarização no distrito do Guassú é um processo que perpassa a criação da Escola Municipal Fazenda Miya e se relaciona com a presença da professora imigrante japonesa com propósito de ensinar a ler, escrever, contar, além de, paralelamente, concorrer para imprimir valores na comunidade.

Há de se considerar aqui que, na década de 1960, a escolarização não tinha atingido os mais adversos extremos no sul do estado de Mato Grosso. Um dos percalços a essa realidade era a falta de escolas suficientes para atender todas as crianças em idade escolar das áreas rurais. As dificuldades de funcionamento das escolas perpassavam principalmente pela falta de docentes com habilitação (FURTADO; PINTO, 2013). No caso do município de Dourados, essa questão do ensino primário rural era bem marcante e característica da época, conforme mostram Irala (2014) e Cavalcante (2015), que registram, em seus estudos, a falta de escolas em áreas rurais e a falta de professores habilitados adequadamente para o exercício da docência.

Nos últimos anos, as pesquisas ligadas à educação rural vêm ganhando espaço tanto na História da Educação Brasileira quanto na da América Latina. A esse respeito, Maria Helena Câmara Bastos (2010, p. 7), ao prefaciando o livro “Educação Rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores”, de organização de Flávia Obino Corrêa Werle (2010), registra que o estudo sobre “[...] a educação rural e a formação de professores permite preencher uma lacuna da história, da historiografia, da história da educação na América Latina e, especialmente, no Brasil.” Cumpre lembrar aqui que a pesquisadora Zeila de Brito Fabri Demartini (2012, p. 10) aponta que, no Brasil, “[...] a educação das populações rurais foi relegada a segundo plano, não só pelo Estado, mas também pelos estudiosos, que, historicamente, pouca atenção têm dado ao seu processo de escolarização.”

Então a chamada historiografia educacional tem voltado o seu olhar para questões que envolvem a história das instituições escolares e a educação rural. Uma pesquisa como aqui proposta, que busca analisar a história da Escola Municipal Fazenda Miya, uma instituição escolar primária rural, instalada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, município de Dourados, no sul de Mato Grosso (atual Mato Grosso do Sul), visando compreender o processo de criação, instalação e funcionamento dessa instituição escolar no período de 1965 a 1977, torna-se relevante e é meritória, sobretudo por constituir-se numa temática de interesse recente da História da Educação Brasileira, que, durante muitos anos, esteve relegada a segundo plano nos estudos históricos em geral.

Com o objetivo de situar esta pesquisa na historiografia da educação, recorreu-se, inicialmente, a um levantamento bibliográfico na base de dados da CAPES. Dialogar com os pares é um dos primeiros passos a ser realizado numa investigação. Então se faz aqui da revisão da literatura o ponto inicial da pesquisa, em especial porque “[...] a seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores, que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estruturado.” (TRENTINI; PAIM, 1999, p. 68).

No *site* da CAPES foram levantadas as teses e as dissertações com o termo: “ensino primário rural em perspectiva histórica”. A partir desse termo, foi possível encontrar 841.214 registros. Dentre esses registros foram localizados trabalhos que versam sobre a educação rural em diferentes perspectivas, como, por exemplo, no viés da saúde, da educação à distância, da educação infantil, da formação de professores, da educação de jovens e de adultos, da história das instituições escolares primárias rurais, da expansão do ensino rural primário, entre outros. Diante disso, optou-se por selecionar algumas teses e dissertações cuja temática estivesse mais relacionada com o objeto de estudo desta dissertação, bem como privilegiar uma produção sobre o ensino primário rural. Então o que ficou selecionado está registrado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Teses e dissertações analisadas e levantadas no *site* da CAPES

Autor	Título	Instituição, natureza do trabalho e ano de defesa	Objetivos do Trabalho
Josemir Almeida Barros	Organização do Ensino Rural em Minas Gerais: suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 - 1911)	UFU Tese (2013)	Identificar e analisar as representações vinculadas aos processos de organização da instrução pública primária em áreas rurais de Minas Gerais.
Virgínia Pereira da Silva de Ávila	História do Ensino Primário Rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) - uma abordagem comparada	UNESP/ Araraquara Tese (2013)	Analisar o processo de construção das políticas educacionais para o ensino primário rural em âmbito nacional e suas repercussões nas reformas de ensino na esfera estadual.
Rosângela Silva Oliveira	A Forma da Escola Primária Maranhense (1889-1912)	UFRN Tese (2014)	Analisar a configuração da organização escolar primária com o novo regime político, o que tornou evidente a dinâmica das estratégias, processos e dispositivos escolares que constituíram a forma escolar republicana.
Rosângela de Lima	História do Ensino Primário Rural em Cianorte – PR (1950-1990)	UEM Tese (2015)	Analisar a representação da história do ensino primário rural no município de Cianorte, estado do Paraná.
José Edimar de Souza	As Escolas Isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba	UNISINOS Tese	Construir, historicamente, o processo de institucionalização das Escolas Isoladas públicas primárias, evidenciando as

	Grande/RS (1940-1952)	(2015)	identidades culturais como construções coletivas que se constituíram na relação plural estabelecida pelos diferentes grupos sociais.
Agnes Iara Domingos Moraes	Ensino Primário Tipicamente Rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)	UNESP/ Araraquara Dissertação (2014)	Reconstituir aspectos da história da escola primária rural no estado de São Paulo, focalizando as Granjas Escolares, os Grupos Escolares Rurais e as Escolas Típicas Rurais, implementadas no período de 1933 a 1968.
Carla Cattelan	Educação Rural no Município de Francisco Beltrão entre 1948 a 1981: a escola multisseriada	UNIOESTE Dissertação (2014)	Analisar a construção histórica educacional que permitiu a estruturação das escolas rurais multisseriadas e os desafios nas questões pedagógicas e administrativas articuladas aos aspectos sociais, econômicos, políticos, históricos e culturais que alicerçaram esse processo.
Raimundo Gomes Ribeiro Júnior	As Escolas Elementares Rurais no Ceará: paisagens e protagonismo na Fazenda Almas - Cariré (1940 - 1950)	UFC Dissertação (2013)	Encontrar a gênese das escolas elementares rurais no Ceará e propor uma compreensão dessa realidade tendo como ponto de partida a escola elementar da antiga fazenda Almas no município de Cariré, zona norte do estado. O funcionamento dessa escola e sua interface com a cultura enraizada nas paisagens semiáridas, tipicamente nordestinas.
Ademílson Batista Paes	A Escola Primária Rural em Mato Grosso no Período Republicano (1889-1942)	UNESP/ Araraquara Tese (2011)	Analisar o cenário regional da instrução pública desse período com ênfase nas reformas educacionais, nos métodos de ensino, na materialidade escolar e na estatística escolar, entre outros elementos, sinalizando as diferentes conotações sobre a educação rural
Marineide de Oliveira da Silva	Escola Rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)	UFS Dissertação (2012)	Analisar a constituição do ensino primário rural no estado utilizando, como fontes primárias, as Mensagens de Governadores e os Relatórios de Província de Mato Grosso.

Ana Paula Fernandes da Silva Piacentine	História da Formação para Professores Leigos Rurais: o Curso de Magistério Rural em Dourados, na década de 1970	UFGD Dissertação (2012)	Analisou a constituição do ensino primário rural no estado utilizando, como fontes primárias, as Mensagens de Governadores e os Relatórios de Província de Mato Grosso.
Clóvis Irala	Educação Rural em Dourados: a Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982)	UFGD Dissertação (2014)	Compreender o ensino rural primário no sul do antigo Mato Grosso, privilegiando, na abordagem, a história da Escola Geraldino Neves Corrêa, analisando a história dessa instituição escolar rural a partir de seu processo de instalação e funcionamento no distrito da Picadinha, município de Dourados, caracterizando o perfil de seu quadro discente e corpo docente e, ainda, analisando a sua organização curricular
Aline do Nascimento Cavalcanti e	Imprensa e Educação: o ensino primário rural nas páginas dos jornais do município de Dourados (1948-1974)	UFGD Dissertação (2015)	Analisar como a imprensa de circulação geral, mais especificamente, os jornais “O Douradense” e “O Progresso”, do município de Dourados, localidade situada no sul de Mato Grosso, representou o ensino primário rural em suas páginas.
Kátia Maria Kunntz Beck	Vivências e Memórias: a cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio em Tangará da Serra – MT (1965-1983)	UFMT Dissertação (2015)	Analisou as representações de escolarização da infância na cultura escolar da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio, criada no espaço rural denominado “Reserva”, durante o período de colonização de Tangará da Serra - MT, com desdobramentos na criação da primeira escola, a migração e a atuação docente.
Wilker Solidade da Silva	Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados MT: a escola primária urbano/rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)	UFGD Dissertação (2015)	Analisar o modo como foram criadas escolas nas regiões distantes do perímetro urbano central e como elas se organizavam e realizavam suas atividades. A partir de um olhar mais atento sobre essas localidades, considerando-se as suas singularidades e as práticas ali exercidas, é possível compreender a forma como o mesmo modelo de

			escola foi implantado nos mais distantes rincões do país.
--	--	--	---

Fonte: Teses e dissertações levantadas no *site* da CAPES

Organização: Ebenritter, 2017.

Esse levantamento permite compreender que a produção historiográfica sobre o ensino primário rural no Brasil vem crescendo e se consolidando no cenário acadêmico, sobretudo na última década. No caso de Mato Grosso e do Mato Grosso do Sul, especificamente, esse levantamento possibilitou entrever que a produção a respeito do ensino primário rural ainda é pouca e também recente. Assim sendo, um estudo como este certamente contribuirá para a produção em História da Educação no Mato Grosso do Sul, principalmente no que diz respeito à história do ensino primário rural. Desse modo, pesquisar uma instituição escolar primária rural se torna significativo tanto para a área de educação no município de Dourados, quanto para os estudos em História da Educação.

Para analisar o ensino primário rural no sul de Mato Grosso a partir de uma análise histórica de uma instituição escolar, a saber, a Escola Municipal Fazenda Miya, no distrito do Guassú, foi necessário recorrer aos referenciais ligados à história, à história e historiografia da educação, à história de Mato Grosso e à história do ensino rural, entre outros.

Assim, esta pesquisa se orienta na perspectiva da Nova História Cultural. No entendimento de Chartier (2002, p. 14), a Nova História Cultural surgiu da

[...] emergência de novos objetos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. (CHARTIER, 2002, p. 14).

O objeto principal da Nova História Cultural é

[...] identificar o modo como em diferentes lugares e momentos determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler, [...] as representações do mundo social, assim construídas [...] são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 2002, p. 16-17).

A influência da Nova História Cultural na História da Educação fez com que a pesquisa nessa área percorresse novos caminhos, como advoga Carvalho (1998, p. 32):

[...] penetrar a caixa preta escolar, apenando-lhe os dispositivos de organização e o cotidiano de suas práticas; pôr em cena a perspectiva dos

agentes educacionais; incorporar categorias de análise - como gênero - e recortar temas - como profissão docente, formação de professores, currículos e práticas de leitura e escrita, são alguns dos novos interesses que determinam tal reconfiguração. (CARVALHO, 1998, p. 32).

Assim, pode-se dizer que novos objetos e temas, como novos problemas e procedimentos de análise, se integraram à pesquisa em História da Educação, favorecendo outros caminhos para o seu estudo, como é o caso das investigações sobre a história das instituições escolares. Desse modo, a história das instituições escolares tem tomado fôlego no contexto de estudo da História da Educação pois,

[...] um desafio interdisciplinar lançado pela sociologia, pela análise organizacional, pelo desenvolvimento curricular, entre outras ciências da educação, mas também a uma corrente historiográfica que evolui dos Annales, pela Nova História, em busca da construção de sujeitos e dos sentidos das suas ações, pela relação entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos; recuperando informações e fontes de informação sobre quotidianos, suas práticas, representação e invenção. (MAGALHÃES, 1998, p. 59).

Diante disso, temáticas ligadas ao cotidiano escolar, à organização e ao funcionamento interno das escolas, à construção do conhecimento escolar, ao currículo, às disciplinas, aos agentes educacionais (professores e alunos), entre outras, passaram a ser efetivamente investigadas e valorizadas pela historiografia educacional, alcançando o que se passa no interior da escola pela “[...] apreensão daqueles elementos que conferem identidade à instituição educacional, ou seja, daquilo que lhe confere um sentido único no cenário social do qual fez ou ainda faz parte, mesmo que ela tenha se transformado no decorrer dos tempos.” (GATTI JUNIOR, 2002, p. 20).

Diante dessas circunstâncias, tomam-se como base, para a análise da história da Escola Municipal da Fazenda Miya, as categorias de análise adotadas por Magalhães (2004, 1998) acerca da história das instituições educativas, o que acaba tornando necessário, neste estudo, recorrer, também, ao conceito da cultura escolar, para a compreensão dos agentes (sujeitos) que fizeram parte da história dessa escola e de sua organização de ensino.

O conceito de “cultura escolar” faz parte do referencial teórico desta pesquisa a fim de subsidiar a análise sobre a história da Escola Municipal Fazenda Miya, com vistas a caracterizar o perfil dos alunos e do corpo docente, bem como analisar a organização do ensino dessa instituição. De acordo Juliá (2001, p. 10-11), a cultura escolar é definida como

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses

conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e aos demais professores.

Assim, o conceito de cultura escolar de Juliá (2001) possibilita entender os elementos que modelam as instituições de ensino como a distribuição escolar do tempo e do espaço, as normas, a organização dos programas e as práticas educativas, o que se torna significativo, nesta pesquisa, para a compreensão da organização curricular que se fez presente no ensino primário na Escola Municipal Fazenda Miya.

O olhar investigativo está sendo direcionado a compreender, também, por meio das fontes, os saberes corporificados nos programas de ensino e nas diversas práticas educativas da Escola Municipal Fazenda Miya. Assim, a pesquisa passa a enfatizar questões ligadas também ao currículo, uma vez que busca identificar e examinar como era o ensino ofertado nessa escola. É necessário adotar uma concepção de currículo para a análise que aqui será empreendida. No entender de Goodson (2001, p. 7), a análise histórica do currículo deve tentar “[...] captar as rupturas e disjunções, surpreendendo, na história, não apenas aqueles pontos de continuidade e evolução, mas também as grandes descontinuidades e rupturas.”

Foi necessário recorrer à pesquisa documental, mais precisamente, aos documentos do arquivo da Escola Municipal Fazenda Miya, do acervo pessoal da professora Tieko Miyazaki Ishy, do arquivo da Secretaria Municipal de Educação de Dourados e do acervo do Centro de Documentação Regional de Dourados – CDR/UFGD, do acervo do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA em Dourados, do acervo da Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural – AGRAER em Campo Grande/MS, entre outros. Nesses locais de pesquisa foi possível levantar as listas de matrículas da escola, atas de resultados finais, atas de reuniões, os relatórios, as cartilhas, pastas de professores, fotografias, materiais pedagógicos, declarações, boletins, diários de classe, documentos da colonizadora, legislação, Mensagens de Governadores de Mato Grosso, entre outros.

Depois do levantamento nos arquivos, nos acervos e nos centros de documentação, foi necessário desenvolver um trabalho minucioso de coleta e de organização dessa documentação, com a separação e classificação do material conforme sua natureza, temática e cronologia. Como diz Marrou (1974, p. 67), a seleção de “[...] documentos utilizável para determinar questões que estão postas não é, portanto, uma operação puramente mecânica. [...] É preciso aprender a conhecer a existência, a natureza, as condições de utilização das diversas categorias

de fontes.” Assim, foi necessário, na pesquisa, impor ordem e classificar a documentação, dividindo-a em categorias a fim de que revelassem o seu conteúdo e sentido.

No caso da pesquisa no acervo pessoal da professora Tieko, foi necessário recorrer aos dizeres de Cunha e Souza (2015) para mapear e analisar a documentação de interesse nesse acervo para a investigação. Assim, cabe tecer algumas questões em torno desse acervo: Quais eram os documentos nele guardados, que estavam relacionados à Escola da Fazenda Miya? Como entender, no âmbito da História da Educação, a historicidade desses documentos guardados? Como tirar do esquecimento esses documentos? Qual seria o sentido histórico dessa documentação para compreender a história da Escola da Fazenda Miya? Com isso, os documentos desse acervo pessoal foram mapeados para esta pesquisa. E a imersão da pesquisadora nesse acervo permitiu trilhar e compreender a trajetória da professora na Escola da Fazenda Miya, bem como entender aspectos importantes que marcaram a história dessa escola, objeto de estudo desta dissertação.

Foi também necessário recorrer à História Oral, operando com conceitos de Ferreira e Amado (1996) e de Alberti (2005), por meio de entrevistas com a professora Tieko Miyazaki Ishy, com antigos moradores do distrito do Guassú e com ex-alunos, conversando com base num roteiro de perguntas semiestruturadas, seguindo um critério conforme o grau de atuação do entrevistado na instituição educativa e no distrito em períodos diferentes. Nesse trabalho não foi proposta a História Oral Pura, visto que não estavam sendo trabalhados todos os procedimentos metodológicos da História Oral:

A história Oral, em função de sua utilidade pelo historiador, divide-se em dois ramos principais: a História Oral Híbrida e a História Oral Pura. No primeiro caso trata-se da conjunção da coleta de depoimentos combinada com outras fontes. Nesta situação, a História Oral cumpre um papel, digamos, complementar. [...] A história Oral Pura cuida apenas de testemunhos e obedece à valorização única do que foi dito. (MEIHY, 1994, p. 60).

O trabalho desta pesquisa se fez, portanto, com a História Oral na perspectiva da entrevista, sob a luz dos objetivos propostos em analisar a história da Escola Municipal Fazenda Miya. Para Meihy (1994, p. 53), “[...] a História Oral é mais que arquivo de gravação, implica na elaboração de um documento que pode ser, num primeiro momento, a transcrição do testemunho e, em outra etapa, a sua análise.”

É na vertente da História Oral que incide a conexão entre passado e presente, por meio de relatos orais. Para Ferreira e Amado (1996), a história Oral, como metodologia, permite uma dimensão técnica e teórica, relação entre memória e história do tempo presente.

Na perspectiva de Alberti (1990, p. 118), a história oral é entendida como “[...] um método de pesquisa (história, antropologia, sociologia, etc.) que privilegia a realização de uma entrevista com pessoas que testemunham acontecimentos, conjuntura, visões de mundo como forma de se aproximar do objeto em estudo.” Nas definições de Meihy (1996, p. 13),

História oral é um recurso moderno usado para a elaboração de documentos, arquivamento e estudos referentes à vida social de pessoas. Ela é sempre uma história do tempo presente e também conhecida por história viva. Como história dos contemporâneos, a história oral tem de responder a um sentido de utilidade prática e imediata. Isto não quer dizer que ela se esgote no momento da apreensão e da eventual análise das entrevistas. Mantém um compromisso de registro permanente que se projeta para o futuro sugerindo que outros possam vir a usá-la. (MEIHY, 1996, p. 13).

Partindo desses pressupostos da História Oral, os depoimentos foram gravados e obtidos por meio de entrevistas. Para o registro desses depoimentos se recorreu à técnica do gravador, que, de acordo com Queiroz (1991, p. 56), “[...] permite acompanhar com fidelidade os monólogos dos informantes, ou o diálogo entre o informante e o pesquisador” para guardá-los ou interpretá-los posteriormente.

As entrevistas coletadas para este trabalho não foram tomadas como reveladoras de verdade. Nesse prisma, entendemos que o depoente não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também, como ele é visto por outro sujeito ou por uma comunidade. Nessa vertente, entendemos que a narrativa não é uma representação exata do que existiu, mas se esforça em propor uma inteligibilidade em compreender a forma como o passado chega até o presente.

A entrevista busca, assim, na memória individual dos depoentes, as experiências do passado, fazendo um diálogo com o presente. Ao (re)visitar as vivências, busca-se o elo entre o que passou e a forma como o passado é ressignificado pelo tempo presente. Ou seja, olhar do tempo vivido, mas não perdido. A esse respeito, a memória por si só não faz reviver os momentos, a não ser quando se faz narrativa: “Sendo a história oral uma história do tempo presente, ou de um passado recente, quando os envolvidos estão próximos para recontar, confirmar, desmentir, enfim fazer com que surja relevância sobre o momento vivido.” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 60).

Para Ecléa Bosi (1994, p. 55), “[...] na maior parte das vezes lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagem e ideia de hoje, a experiência do passado.” O depoente, ao rememorar, tece seu relato pessoal, deixando sobressair alguns fios e escondendo

outros. Na conjuntura das lembranças, abre caminhos para analisar elementos e fatos históricos que traz a público.

Ao rememorar a partir das percepções vividas, o narrador traz à luz as lembranças conservadas pela memória. Bosi ressalta que

A memória não é sonho, é trabalho. [...]. Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor. (BOSI, 1994, p. 55).

Nesse sentido, a memória produz um determinado tipo de visão do passado. Ao repensar a memória faz-se significativa conexão entre passado e presente, um trabalho entre ressignificar e verbalizar as representações do passado. Nessa perspectiva, Portelli (1996, p. 98) enfatiza que a oralidade transmite “[...] funções essenciais da narrativa, revelam as emoções dos narradores, a sua participação na estória, e a forma como a estória os afeta.” De fato, o autor nos adverte para os traços orais, vale dizer, para as falas carregadas de subjetividade do entrevistado.

No entendimento de Alberti (2005, p. 67), “[...] a memória é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, isto é identidade.” O caráter seletivo da memória faz lembrar acontecimentos que, por alguma razão, foram significativos e, ao serem rememorados, apresentam aspectos sobre a existência individual contida em determinados períodos históricos.

Segundo Le Goff (1990, p. 476), “[...] a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na febre e na angústia.” No entendimento de Pierre Nora (1993, p. 9), “[...] a memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado [...] ela se alimenta de lembranças. Portanto, é a memória a precursora da oralidade.”

Dessa forma, ao analisar a voz dos depoentes, não apenas se busca conhecer os fatos que marcaram a atuação dos depoentes na Escola da Fazenda Miya, mas também perceber os sentidos e os significados dessa vivência no distrito do Guassú, mesmo porque “[...] a história oral se faz muito mais do que com uma gravação de entrevista.” (SARAT; SANTOS, 2010, p. 62). Há uma sistematização ao trabalhar com essa metodologia que parte da entrevista, da transcrição e da produção do documento. Para tanto, as informações colhidas e registradas em áudio permitem futuras análises da narrativa oral, pois ela é narrativa de memória e possibilita uma descrição das representações dos sujeitos que viveram a história ou fizeram parte dela.

No tocante à subjetividade, a fonte oral traz fatos importantes sobre o passado, informações preciosas e ímpares em sua narração. A esse respeito, Portelli (1981, p. 100) adverte,

É a subjetividade do falante: e, por isso, se a pesquisa é ampla e articulada o suficiente, uma seção transversal da subjetividade de um grupo social ou classe. Fontes orais nos dizem não só o que as pessoas faziam, mas o que queriam fazer, o que eles acreditavam que estavam fazendo e o que agora acham que fizeram. (PORTELLI, 1981, p. 100).

Percebemos, então, a lógica da análise das narrativas do depoente. Cabe ao pesquisador interpretar os fatos, as evidências, ler as entrelinhas, olhar para o modo como o depoente selecionou os fatos ou omitiu. Joutard (2006, p. 57) assim expressa sobre essa lógica: “[...] reconhecer tal subjetividade não significa abandonar todas as regras e rejeitar uma abordagem científica, isto é, a confrontação das fontes, o trabalho crítico, a adoção de uma perspectiva.”

O ato da entrevista, oficializada em documento, permite ao pesquisador ampliar o horizonte de análise, fazendo-se capaz de enxergar os fatos e os silenciamentos da narrativa. Almeja-se não somente conhecer os fatos, mas principalmente perceber as múltiplas representações tecidas em torno da Escola da Fazenda Miya pela professora Tieko, pelos ex-alunos e pelos antigos moradores do distrito do Guassú.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo, intitulado “ Imigração Japonesa: Brasil e o Sul de Mato Grosso”, aborda, inicialmente, os processos migratórios japoneses ocorridos para o Brasil. Depois, num segundo momento, focaliza a imigração japonesa para Mato Grosso e, mais especificamente, para o sul do antigo Mato Grosso.

O segundo capítulo, intitulado “ O Distrito do Guassú e a Família Ishy: criação e institucionalização da Escola na Fazenda Miya”, discorre sobre o distrito do Guassú e a vinda família Ishy. Essa família de imigrantes japoneses veio para essa região, ali se estabelece em uma área que se tornou conhecida como Fazenda Miya, com atuação econômica agrícola, sobretudo com o cultivo de arroz e a atuação desses imigrantes no campo educacional, com a criação e a institucionalização da Escola Primária Rural na própria fazenda.

E, por fim, o terceiro capítulo, intitulado “A Professora Tieko e a Escola da Fazenda Miya”, analisa os sujeitos que fizeram parte da Escola da Fazenda Miya, como professores e alunos, bem como aborda a organização do ensino, focalizando a estrutura curricular, os programas de ensino e os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nessa instituição escolar primária rural no período pesquisado.

CAPÍTULO I

A IMIGRAÇÃO JAPONESA PARA O BRASIL E PARA O SUL DE MATO GROSSO



Figura 1 – Fotografia do navio em que chegou a família de Kasutami Ishy, no Porto de Santos/SP, em 1941.
Fonte: Acervo particular de Kasutami Ishy.

“É só por um tempo... Vamos voltar!”

(Fragmento extraído da entrevista da professora Tiekko Miyazaki Ishy)

Esse fragmento extraído da entrevista da professora Tiekko Ishy, sobre a fala de seu pai, ao lembrar a vinda da família do Japão para o Brasil, é representativo da abordagem que será realizada neste primeiro capítulo, uma vez que o desejo de retorno dos imigrantes ao país de origem esteve presente no processo de imigração japonesa ocorrido para o Brasil.

Antes de analisar historicamente o processo de criação da Escola Municipal Fazenda Miya, no distrito do Guassú, no sul de Mato Grosso, na década de 1960, acredita-se que seja conveniente esclarecer alguns aspectos que marcaram a imigração japonesa para o Brasil e, mais especificamente, para o sul de Mato Grosso, uma vez que foi nesse período que a família Ishy se estabeleceu no distrito do Guassú para trabalhar com o cultivo do arroz e a Escola da Fazenda Miya foi criada. Assim, este capítulo foi organizado em duas partes. A primeira parte trata da imigração japonesa para o Brasil e a segunda versa sobre a imigração japonesa, mais precisamente, aquela ocorrida para a região de Dourados.

1.1 Imigração Japonesa no Brasil

A complexidade do processo de emigração/imigração¹ supõe a existência de movimentos estruturais capazes de aguçar os processos migratórios. Esses movimentos têm relação direta entre países. De um lado, o país que impulsiona a emigração e, na outra ponta, o país de adoção. O processo migratório no Brasil entre os anos de 1850 e 1950 tem alguns pontos que consideramos relevantes, visto que, quando grupos de diferentes nacionalidades deixam suas terras por motivos diversos, alguns critérios e atrativos na nova terra são determinantes. São grupos que buscam novas condições de vida, pois, em sua terra de origem, a oferta de condições adequadas está sem perspectiva.

Os motivos que os expulsam, em sua maioria, estão relacionados a conflitos, a guerras, a misérias, a falta de empregos, a perseguições religiosas, a epidemias, entre outros. Já os atrativos se relacionam com países fora de conflitos e de guerras, países em desenvolvimento, países com probabilidade de oferta de emprego e de aquisição de terra. Assim, como diz Sarat (2004, p. 75), “[...] as pessoas não migram apenas por terem um espírito aventureiro e buscarem

¹ Emigrar, significa sair de um país e ir morar em outro. Logo, a ação de deixar um país em função de se estabelecer em outro é emigração. Imigração, por sua vez, é o fenômeno protagonizado pelo mesmo indivíduo, mas visto pela perspectiva do país que o acolhe.

experiências em outras terras, mas porque são levadas, especialmente, pelas condições oferecidas tanto pelo território de origem, quanto pelas perspectivas do país de recepção.”

No caso da imigração japonesa no Brasil, esse processo se iniciou quando o Japão estava diante de dificuldades econômicas e o aumento demográfico em meados do século XIX, o que fez com que o governo japonês adotasse uma política de emigração, com trabalho temporário no exterior. Demartini (2012) assinala que a vinda de imigrantes japoneses para o Brasil teve um enfoque na ordem econômica e ideológica, pois fatores como a falta de emprego e de alimentos, mais a ocorrência de conflitos e de guerras são motivos que levam a buscar outro lugar para prosperar. Foi o que fizeram muitos japoneses, deixando sua terra natal em busca de melhores condições de vida.

No Japão, o ano de 1868 marcou o início de sua modernização. Isso ocorreu com a queda de Shogunato de Tokugawa pela Revolução Meiji² (DEMARTINI, 1997). Então a Era Meiji iniciou uma série de reformas que objetivam a modernização e a inserção do país na economia mundial. Com isso, a emigração surgiu como uma alternativa para populações resistentes à modernização. Além dos aspectos econômicos, a emigração também esteve relacionada às questões demográficas. Sobre o assunto, Kobayashi (2012, p. 150) esclarece:

Quando o imperador Meiji assumiu o governo, deu início a um processo de modernização no país, gerando grandes mudanças históricas, sociais e culturais. Com o declínio dos feudos e o estabelecimento das províncias, a industrialização passou a ser incentivada pelo governo, gerando um rápido crescimento do capitalismo, o que pode ser ilustrado com dois fatores importantes: a fundação da Bolsa de Valores em Tóquio, no ano de 1878, e a fundação do Banco do Japão em 1882. O empobrecimento dos camponeses devido a altos impostos fez com que eles se retirassem do campo; mas, quando chegaram à cidade, não conseguiam trabalho e, desta maneira, surgiram três grandes problemas sociais: o desemprego, a miséria e o excesso populacional. (KOBAYASHI, 2012, p. 150).

Ao que tudo indica, essas mudanças históricas, sociais e culturais obrigaram o governo a buscar estratégias para enfrentar e solucionar diversos problemas socioeconômicos, como a mencionada situação dos camponeses e o aumento do desemprego e da miséria. Com a mudança no setor da economia, que antes era baseada na agricultura, na Era Meiji passa-se para a manufatura industrial. Essa mudança no setor econômico acabou por provocar êxodo nas áreas rurais do Japão, pois a população se viu diante da falta de empregos e de uma situação de muita miséria. A esse respeito, Inagaki (2008, p. 17) esclarece que

² Quanto à Revolução Meiji, tomaram parte, desse levante, vassallos de hierarquia baixa, samurais se vincularam a suseranos e à pequena burguesia mercante que vigorava nos centros urbanos (DEMARTINI, 1997).

A vida das populações rurais, portanto, não melhorou com as mudanças ocorridas na Era Meiji, pelo contrário, elas tiveram que pagar altos impostos, muitas vezes perdendo suas terras. Para sobreviver passaram a arrendar terras, porém para o arrendamento as taxas eram excessivas; a miséria pairava sobre as aldeias e, para completar o rendimento familiar, a maioria desses agricultores fazia artesanatos, porém com a entrada da manufatura perderam até esse pequeno quinhão. (INAGAKI, 2008, p. 17).

Além das dificuldades vividas pela população, problemas geográficos também influenciavam o setor socioeconômico. Um país montanhoso e vulcânico, com poucas áreas agrícolas, as irregularidades e as intempéries climáticas dificultavam a produção de gêneros alimentícios. Assim, “[...] o governo passa a reconhecer a emigração como necessária para reduzir as tensões sociais agravadas com o aumento demográfico, sobretudo nas zonas rurais.”(INAGAKI, 2008, p. 20).

A emigração passou então a ser planejada e incentivada pelo governo japonês. Com o foco na modernização do país, no entendimento de Demartini (1997, p. 81),

A emigração constitui uma opção não apenas para solucionar o grande problema da saturação do mercado urbano e da existência de um grande exército de reserva marginalizado nas grandes cidades, mas também como canal para a expansão capitalista no Ocidente, uma vez que era esperado que esses imigrantes japoneses voltassem depois de um determinado tempo ao Japão com um certo capital acumulado.

A efetivação da emigração, naquele cenário, não se constituiu apenas uma opção para solucionar o grande problema da saturação do mercado urbano, mas também uma boa oportunidade de firmar contratos com países que forneciam matéria-prima para o Japão. Nesse aspecto, Lesser (2001, p. 153) esclarece que a emigração “[...] tinha como objetivo aliviar as pressões sobre a terra e ao mesmo tempo deveria criar colônias que cultivariam gêneros alimentícios que seriam reexportados para o Japão.”

Diferentemente do que se possa supor, os primeiros emigrantes japoneses não tinham como destino o Brasil, e sim o Haváí e a Austrália (SAKURAI, 2000). Ocorreu, porém, que, por “[...] motivos raciais, a Austrália fechou suas portas aos imigrantes nipônicos [...] quando as ilhas de Haváí se tornaram territórios dos Estados Unidos, houve a proibição da entrada de emigrantes naquele arquipélago.” (KOBAYASHI, 2012, p. 150). Com as portas fechadas para a imigração japonesa na América do Norte e na América Central, o “[...] destino passa a ser a América do Sul, um dos únicos destinos alternativos viáveis naquele momento, especialmente o Brasil, por ser o maior produtor de café do mundo.” (SAKURAI, 2000, p. 208).

Foi por essas circunstâncias que as primeiras levas de imigrantes japoneses se redirecionam para o Brasil. A etapa da imigração japonesa no Brasil se “[...] inicia em 1908, e se encerra em 1941, composta por várias levas e, neste período, os grupos de imigrantes foram estruturando-se no contexto paulista.” (DEMARTINI, 2012, p. 24). O processo de imigração japonesa no Brasil era oportuno para ambos os países, uma vez que cada um tinha os seus interesses: “Para o Japão, a emigração era uma boa oportunidade de mandar os camponeses pobres para fora do Japão.” (TANAKA, 2010, p. 39). Era um tempo em que o governo japonês estava motivado a colocar o país em condição de competição com as grandes potências, empreendendo uma política industrial intensiva.

Já o Brasil tinha interesse na substituição da mão de obra escrava, entendendo-se que era preciso avançar na agricultura e introduzir novas técnicas de produção. Além disso, o Brasil se encontrava em torno de achar alternativas para resolver a chamada questão racial, “[...] onde parte da elite da recém proclamada República em 1889 entende a necessidade de branqueamento da população como um ponto crucial para a conformação da nova nação.” (SAKURAI, 1998, p. 6).

Em terras brasileiras, contudo, a imigração japonesa passou a ser pensada com maior afinco no momento em que “[...] o governo italiano, no ano de 1902, restringe a vinda de novos imigrantes para o Brasil.” (TANAKA, 2010, p. 38). Essa proibição do governo italiano de quanto à vinda de imigrantes italianos para o Brasil ocorreu devido à situação real dos primeiros imigrantes, com condições adversas e que chegaram a ser consideradas ainda um sistema escravista. Fausto (1991, p. 16) aponta que os italianos “[...] eram tratados como escravos, as condições físicas e econômicas eram ruins e apenas as condições de comida se salvavam.” Assim, o governo italiano, na tentativa de amenizar as tensões, tem uma intervenção direta, no sentido de regulamentar, junto ao governo brasileiro, o bem-estar dos imigrantes, o cumprimento do contrato, para um tratamento digno. Em 1901 é promulgada uma lei na Itália voltada para a fiscalização do cumprimento dos contratos com as fazendas paulistas e evitar os maus-tratos aos imigrantes italianos no Brasil.

Além da proibição do governo italiano da vinda de imigrantes para o Brasil, o nosso país, nessa época, necessitava muito da vinda de imigrantes de outros países, pois, com a alta do café, que impulsionava as fazendas paulistas a se expandirem para o cultivo, a mão de obra se tornava cada vez mais necessária para o cultivo dessa cultura.

Assim, o Brasil se apresentava como uma boa alternativa para o processo de imigração japonesa, pois se encontrava aberto, sem proibições explícitas. Dessa forma, a imigração foi impulsionada pelas companhias de imigração no Japão, que, por sua vez, eram responsáveis

pela contratação de pessoas interessadas em tentar a vida em outro país. As propagandas fomentavam o desejo de ganhar muito dinheiro e de voltar rapidamente para o país de origem com um capital acumulado. A esse respeito, Demartini (1997, p. 6) aponta que as “Companhias de Imigração no Japão contribuíram para fomentar esses sonhos com *slogans* do tipo: No Brasil existe a árvore que dá ouro que é o cafeeiro. É só colher com as mãos.”

A primeira leva de imigrantes japoneses chegou ao Brasil entre os anos de 1908 a 1924, de forma experimental, marcada por incertezas, mas vista com bons olhos: “O primeiro fluxo de imigrantes japoneses é descontínuo, até 1924, o maior número ocorreu em 1913, com 7.000 entradas.” (SAKURAI, 1998, p. 8). Essa primeira leva foi trazida pela empresa *Kokoko Shokumin Kaisha*, subvencionada pelo governo paulista. As despesas eram repassadas para os fazendeiros, os quais as deduziam nos pagamentos dos trabalhadores. Nessa época, um dos critérios para a imigração era “[...] a vinda de famílias com pelo menos três pessoas aptas para o trabalho, não importa o sexo e a idade, como colono em uma fazenda de café, pelo período de dois anos.” (SAKURAI, 2000, p. 210). Essas exigências foram tomadas diante das experiências anteriores com os imigrantes italianos, em decorrência das fugas e do não cumprimento do contrato, o que significava prejuízo para os fazendeiros. A imigração familiar japonesa tornou-se uma alternativa para reter as fugas e o abandono do trabalho nas fazendas de café paulistas.

Foi nessa fase que os imigrantes japoneses em terras brasileiras tiveram os primeiros contatos com os agenciadores bilíngues, que forneciam as primeiras instruções: “Estes faziam o itinerário desde o desembarque no Porto de Santos/SP até o transporte de trem para a Hospedaria dos Imigrantes.” (INAGAKI, 2008, p. 24). Ao chegarem à hospedaria, esses imigrantes eram alimentados, cadastrados e encaminhados para as “[...] fazendas do estado de São Paulo, nas linhas ferroviárias Mogiana, Ituana, Paulista e Sorocabana com o propósito de trabalharem nas fazendas de cafezais. Nessas fazendas acabavam substituindo a mão de obra escravista.” (INAGAKI, 2008, p. 26).

Ao adentrarem nas fazendas de café, os imigrantes acabavam por perceber “[...] que o sucesso rápido e o retorno para o Japão não seriam tão fáceis assim. As expectativas de uma melhora nos padrões de vida entraram em choque com as realidades das fazendas.” (DEMARTINI, 1997, p. 79). As dificuldades eram muitas, perpassando pelo trabalho exaustivo, pela falta de habitação adequada, pela barreira na comunicação devido à língua, pela diferente alimentação, pelas doenças que os vitimavam, pelo clima que tornava as condições de trabalho desgastantes, pelos salários que não correspondiam ao estipulado nos contratos, juntando com o contraste dos hábitos e dos costumes dos imigrantes japoneses. Isso permite observar que a

situação de vida e trabalho dos imigrantes japoneses nas fazendas de café eram bem diferentes das condições difundidas pelas Companhias de Imigração, pois o ganho de muito dinheiro e volta rápida para o país de origem não era tão fácil assim como estiveram divulgadas nos discursos dessas Companhias. A situação real era bem outra.

Já o período entre os anos de 1924 a 1941 pode ser caracterizado como de segunda fase da imigração, que se concentra com afinco no que se denominou de Imigração Tutelada, em que o governo japonês passou a subsidiar as viagens. Sakurai (1998, p. 4) aponta que esse processo de imigração japonesa teve características peculiares. No entendimento da autora:

A imigração japonesa no Brasil, vista como uma imigração tutelada, contribui para a compreensão de uma primeira etapa do processo de superação das desconfianças e do estranhamento inicial. É tutelada, porque é amparada desde o início, por meio de orientações, ajuda e gerência dos representantes do governo japonês. A imigração japonesa se diferencia das outras que escolhem o Brasil, por se estruturar sobre uma cadeia de relações montadas a partir do topo da estrutura estatal japonesa até chegar aos imigrantes no Brasil. O governo japonês, através de seus diferentes ramos e agentes, participa explicitamente do processo de fixação desses imigrantes, para que ele ocorresse com sucesso. (SAKURAI, 1998, p. 4).

O processo de imigração tutelada, conforme Sakurai (1998) registra, perpassou por uma estrutura organizacional entre ambos os países, pois o governo japonês, por meio das agências e de seus representantes, participou efetivamente do processo de fixação dos imigrantes em terras brasileiras. Nesse período, o governo japonês enfrentava ainda a falta de opção de vida a parte de sua população. Assim, adotou uma política efetiva nos processos emigratório, pois “[...] era preciso evitar falhas anteriores ocorridas em outros países, assim como, buscar lições como as do governo italiano.” (SAKURAI, 2000, p. 210). Nessa segunda fase, a emigração ocorria de forma organizada, dirigida e estimulada, pois o acompanhamento forneceria mais credibilidade para os japoneses em solo brasileiro.

No que tange ao governo japonês, ele, por sua vez, manifesta os seus interesses implícitos, quais sejam, em um primeiro momento, fomentar as propagandas das companhias de emigração com objetivo de convencer e seduzir um maior número de emigrantes, e assim usava como estratégia a menção à “[...] abundância de terras inexploradas.” (SAKURAI, 1998, p. 11). Essas terras eram vistas como oportunidades para a exploração agrícola, especialmente aquelas próximas das estradas de ferro recém-abertas, onde, além do trabalho nas lavouras de café em expansão, se projetava a exportação da seda. O interesse na “[...] cotonicultura se dava pelo fato de haver uma indústria têxtil e de fiação japonesa em desenvolvimento desde o último quartel de século XIX.” (SAKURAI, 1998, p. 18).

Entre as companhias de emigração japonesas se destaca a *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha* (K.K.K.K.), vinculada ao governo japonês e que controlava a Imigração Tutelada e toda a instalação de seus compatriotas. No tocante ao objetivo dessa maior companhia de emigração japonesa no Brasil, esse objetivo era o de ir além da emigração, pois “[...] visavam instalar-se como empresa, aproveitando a quantidade de terras de que dispõe o país, para implantar a criação de colônias sob sua supervisão.” (SAKURAI, 1998, p. 12).

Para alcançar seus objetivos, o Japão, representado por meio dessa companhia, fez investimentos em colônias, adquiridas e administradas por japoneses, e projetava uma inserção maior na agricultura, com a produção de outros produtos, como cultivo de arroz, de café, de chá e a produção de óvulos de bicho da seda.

Com a fixação das famílias japonesas nas colônias, a estratégia era dar assistência às famílias através de comunidades organizadas. Era, portanto, necessário suprir necessidades, como escolarização dos filhos desses imigrantes em terras brasileiras, Demartini (2012) esclarece:

[...] no início da imigração, a escola e a casa do professor era construída pelos japoneses (pais e associações), principalmente nas colônias, não exigiam muitos gastos. Dependendo do caso servia uma casa de pau a pique, sendo as paredes de barro, a cobertura de sapé e o chão batido. Se o número de alunos fosse pequeno, as aulas poderiam ser ministradas em alguma casa alugada. (DEMARTINI, 2012, p. 26).

Não se pode deixar de registrar aqui que era dever do Estado atuar na escolarização, no entanto, em algumas regiões, as próprias comunidades japonesas organizavam e construíam as escolas, como explica Demartini (2012). Em outro texto, Demartini (2000, p. 4) ainda esclarece que “[...] o campo educacional, embora legalmente articulado, não permitia, através de suas instituições escolares, o atendimento a toda à demanda. Havia um espaço aberto à criação e funcionamento das escolas japonesas.” Em um primeiro momento, as autoridades paulistas até consideravam bom que os próprios imigrantes construíssem suas escolas. Assim, as primeiras escolas japonesas eram percebidas como caso isolado. Depois, porém, com o processo de ascensão socioeconômica dos japoneses, essa situação passa a não ser muito bem aceita.

Observa-se que a educação é uma preocupação que se constata entre os núcleos coloniais japoneses. Isso assim era porque muitos dos imigrantes já possuíam um grau de escolaridade, marcada desde a infância pela importância que davam em transmitir os valores culturais de origem a seus descendentes. A esse respeito, White (1988, p. 21) esclarece que, no Japão, a escolarização é muitíssimo valorizada:

O compromisso existe em todos os níveis da sociedade japonesa e em todas as suas instituições; a educação é vista como chave do desenvolvimento industrial, da coesão nacional, da estatura política internacional, do desenvolvimento pessoal, da construção do caráter moral, da continuidade cultural e da criação e manutenção dos relacionamentos interpessoais. (WHITE, 1988, p. 21).

A preocupação acentuada com a educação por parte dos imigrantes japoneses também estava influenciada pela evolução política e social iniciada na Era Meiji, com o propósito de modernização do país. É o que destaca Miyao (1980, p. 91):

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

A maioria das famílias japonesas queria que seus filhos aprendessem a língua e os costumes japoneses, tendo em vista conseguir as condições para o retorno ao seu país de origem. Os pais eram movidos pelo receio seguinte: “[...] caso as crianças não fossem educadas à maneira japonesa, poderiam ser marginalizadas ao voltar.” (DEMARTINI, 2000, p. 45). Observa-se que, por parte dos imigrantes japoneses, havia uma grande preocupação em formar a criança na construção do caráter moral e cultura. Em terras brasileiras, os grupos de imigrantes japoneses procuravam “[...] reelaborar e reinventar suas tradições neste novo cenário, reconstruindo, assim, o ambiente ancestral impregnado também de características desse novo espaço.” (BRITO, 2000, p. 42). Nesse cenário, muitas famílias se organizavam em grupos e colônias, com grandes esforços em investimentos. Sobre essa questão, Demartini (2012, p. 25) menciona que,

Nas colônias japonesas, essa preocupação pode ser constatada através da organização de associações que tinham como objetivo, em primeiro lugar, suprir a educação dos filhos e promover a cooperação entre os membros e a comunicação entre os núcleos coloniais existentes. Antes mesmo de sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola [...] todos desejavam uma melhor escolaridade para os filhos. (DEMARTINI, 2012, p. 25).

Desse modo, os grupos de imigrantes japoneses procuravam manter e conservar a cultura e os costumes do país de origem em terras estrangeiras. Assim se expressa Demartini (1996, p. 298) a esse respeito:

Num primeiro momento, ainda com a referência do modelo japonês muito presente, os imigrantes tentam reproduzir aqui o tipo de escola e de cultura a que estavam habituados no Japão. É o período do florescimento das escolas japonesas nas colônias rurais, mesmo na periferia e no centro da capital. (DEMARTINI 1996, p. 298).

No caso das escolas, elas eram organizadas nos moldes que interessavam aos imigrantes em garantir uma educação que perpetuasse os princípios tradicionais japoneses. No entendimento de Demartini (2004, p. 219), isso acabou ocorrendo porque os japoneses,

[...] logo ao chegar, e em decorrência também da inexistência de escolas em grande parte dos lugares para os quais se dirigiam, criavam escolas geralmente segundo os padrões do sistema educacional japonês. Embora procurassem respeitar a legislação nacional restritiva às escolas étnicas desde a Primeira Guerra Mundial. (DEMARTINI, 2004, p. 219).

Embora os japoneses procurassem garantir uma educação que perpetuasse os princípios tradicionais japoneses, nas escolas por eles fundadas, de certa forma, essas instituições de ensino estavam integradas à cultura nacional, conforme relata Demartini (2004). Afinal, elas tinham que respeitar a legislação nacional, que era restritiva às escolas étnicas. Essas escolas surgiam pelos esforços dos pais em proporcionar certo grau de escolaridade para os *nisseis*³, e também pelo fato de atender a uma demanda específica por educação da comunidade japonesa.

Ainda é importante retomar, nesta parte da narração, as estratégias do governo japonês em relação a essa segunda fase de imigração japonesa, para a fixação do imigrante em terras brasileiras. Entre as estratégias políticas do governo japonês, foi fundada a Sociedade Colonizadora do Brasil BRATAC, que surgiu com interesses em tornar os colonos proprietários de terras para fixá-los. O governo japonês necessitava de novos cultivos, de novas culturas agrícolas, destacando o cultivo do algodão, com um retorno econômico maior que o café.

A empresa BRATAC articulava táticas de caráter assistencialista, com a prestação de serviços, a abertura de estradas, a criação de escolas, a contratação de médicos, a implantação de saneamento básico nas regiões insalubres e, principalmente, com a fundação de casas bancárias com a finalidade de empréstimos para a compra de terras por agricultores interessados. Tais estratégias eram, mais do que nunca, incentivos para a fixação das famílias japonesas no Brasil. Por outro lado, os imigrantes tinham como meta enriquecer e voltar para o Japão. A esse respeito, Inagaki (2008, p. 31) assinala que:

Esse choque de interesse, embora bastante visível, não foi percebido pelos imigrantes, pois, na ânsia de conseguirem condições para acumularem, não

³ Segunda geração dos imigrantes japoneses.

perceberam os movimentos, as manobras encetadas pelo governo japonês para facilitar o seu estabelecimento, e muitos deles, até hoje, não percebem. Atribui o seu não retorno à derrota sofrida pelo seu país na Grande Guerra, o que não deixa de ser em parte verdadeiro.

Isso permite perceber que o esquema da Imigração Tutelada teve uma representação sobre a confiança das pessoas com o governo japonês. Ao mesmo tempo, esse esquema teceu um novo rumo para os imigrantes, pois, por esse tempo, o sonho de ser rico e de ter uma ascensão social no Brasil ultrapassava o desejo de retorno, já que as condições de ser proprietário de terras no Japão se tornavam cada vez mais difíceis.

Nesse ínterim, alguns grupos de imigrantes japoneses que não obtinham rendimentos financeiros suficientes trabalhando nas fazendas de café ou nas colônias foram obrigados a buscar melhores salários em outras atividades. Foi assim que surgiram os primeiros “[...] mascates japoneses na região de Mogiana, que percorriam as fazendas de café negociando miudezas.” (RACHI, 2003, p. 87). Com esses mascates apareceram também os primeiros comerciantes japoneses, que tinham os lavradores das fazendas e das colônias como fregueses; surgiram pensões e barbearias nas cidades, tudo compondo um cenário japonês no Brasil na busca de maior estabilidade financeira.

Essa diversificação no trabalho realizado por imigrantes japoneses no Brasil acabou refletindo também no setor econômico. Os traços que se tornaram mais visíveis a esse respeito foram:

[...] a emergência de pequenas e médias propriedades rurais em mãos principalmente de imigrantes, o surgimento de uma agricultura de mercado interno desvinculada da produção cafeeira, a gradativa implantação da indústria [...]. Essa diversificação acabou por quebrar a classe dominante e de sua elite paulista. Neste processo é reservado um papel de relevo aos imigrantes [...]. Eles estariam presentes tanto na implantação e avanço da pequena e média propriedade rural, como na intensificação da divisão de trabalho nas atividades urbanas, com crescente ganho de posições. (FAUSTO, 1991, p. 21).

Percebe-se que os imigrantes passaram a ter, cada vez mais, uma mobilidade e ascendência no setor econômico brasileiro. Depois de 1930, a participação no processo de industrialização de pequeno porte se tornou bastante explícito, quando pequenas indústrias de produtos da culinária japonesa são criadas em São Paulo. Depois, contudo, “[...] no pós-guerra, acelera-se notavelmente o ritmo de diversificação ocupacional entre japoneses e seus descendentes.” (SAITO, 1961, p. 166).

A participação dos japoneses no setor agrícola brasileiro acaba diversificando a produção, em muitos casos, de pequena escala. Isso tornava os agricultores independentes, em

condições privilegiadas, com a oferta de gêneros alimentícios como o cultivo de hortaliças, de batatas e, principalmente, de arroz. Com isso, pode-se observar uma expressiva participação dos imigrantes no setor rural, com investimentos em terras especificamente no interior do país, pois buscavam por regiões prósperas para a sua inserção na economia agrícola. Segundo Fausto (1991, p. 21), essa “[...] vinculação entre imigrantes e a nova economia de mercado interno enfatizou o papel das companhias de colonização na abertura do Oeste novo para a pequena e média propriedade rural.”

A efetivação da mobilidade dos imigrantes japoneses esteve vinculada à tendência de migração no sentido do campo para a cidade. Percebe-se que, em um primeiro momento, imigrantes japoneses em condição de proprietários se deslocam para outras e novas regiões vinculadas à estrada de ferro. Segundo Rachi (2003), esse movimento é determinado pela expansão do interior do estado de São Paulo para as frentes pioneiras do próprio estado e dos estados vizinhos. É nessa etapa da migração japonesa que os primeiros imigrantes/migrantes adentram terras sul-mato-grossenses.

Outros aspectos de mobilidade dos imigrantes japoneses antes e depois da Segunda Guerra Mundial se relacionam ao modelo de fixação em terras brasileiras. Rachi (2003) classifica o assunto em núcleos. Primeiramente menciona o tipo espontâneo, formado e organizado pela iniciativa dos próprios imigrantes, ou seja, as terras são adquiridas individualmente. Naturalmente tais núcleos são organizados por parentescos e vínculos de amizades. Já, em segundo lugar, os do tipo planejado eram formados pelas companhias de emigração, subvencionados pelo governo japonês ou brasileiro.

No período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) houve, contudo, uma queda nas imigrações japonesas e nas europeias também. O governo de Getúlio Vargas tomou medidas fixando cotas de imigrantes por ano. As medidas de nacionalismo de Vargas estabeleceram rígidos critérios para a entrada de imigrantes em território nacional. O Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, foi um dos mais emblemáticos ao estabelecer uma cota que não podia exceder o limite anual de dois por cento (2%) do número de estrangeiros da mesma nacionalidade entrados no Brasil. Além disso, o decreto normatizou vários outros limites aos estrangeiros.

Assim, por exemplo, o artigo 42 regulamentou que nenhum núcleo, centro ou colônia, ou mesmo estabelecimento de comércio ou indústria, ou associação neles existente, poderia ter denominação em idioma estrangeiro. Essas e outras restrições envolviam várias esferas públicas, cercando a vida dos estrangeiros e impondo a ação nacionalista do governo brasileiro. No entendimento de Sakurai (2000, p. 237),

A segunda Guerra Mundial vem desmontar o esquema da imigração tutelada com fins econômicos desde que o Brasil se alinha contra o Japão na guerra. As relações diplomáticas entre os dois países são cortadas em 1941, sendo os representantes diplomáticos japoneses retirados imediatamente do país. De um momento para o outro, o sistema que se mostra eficiente, se desmantela. [...]. Os anos da guerra são penosos, visto que vivem sob inúmeras restrições do governo imposta a italianos, alemães e japoneses.

Diante de tais circunstâncias, as relações entre Brasil e Japão se tornaram subitamente alteradas com a eclosão da Segunda Guerra Mundial. Assim, o que antes era eficiente e economicamente favorável, então se converteu em inúmeras restrições, desde a proibição de falar e escrever na língua de origem, de se reunir e de trocarem ideias sobre os acontecimentos internacionais. Em relação a esse cenário, Ocada (2012, p. 115) aponta que,

Com a repressão do governo nacionalista, o desfecho da guerra causou uma cisão no interior das colônias japonesas, onde os derrotistas (*Make-gumi*), aqueles que admitissem publicamente a derrota japonesa, passaram a ser caçados pelos vitoristas (*Kachi-gumi*), ao integrante da Shindo-Renmei (Liga dos Caminhos dos Súditos). Apesar dos esforços das autoridades nacionais para controlar o acesso aos veículos de informações, as notícias da guerra chegavam clandestinamente aos ouvidos da família.

Com a derrota do Japão e mergulhados no caos do pós-guerra, essa situação marcou profundamente a vida dos imigrantes japoneses, pois o retorno ao país de origem não estava mais nos planos de muitos, que modificaram a maneira de viver e reconfiguraram seus planos e projetos de vida para definitivamente viverem no Brasil e, assim, buscavam com afincado realizar o desejo de prosperar e de ter sucesso.

As reestruturações dos imigrantes no pós-guerra reformulavam os investimentos, tanto nos setores econômicos, quanto nos educacionais. Naquele tempo, para eles, por ora não era mais viável juntar dinheiro para voltar. As famílias japonesas estavam com os olhares voltados para uma ascensão educacional. Assim, marcaram uma representação na sociedade brasileira, onde estabeleceram metas para que “[...] os filhos [se] inserissem em escalões mais altos.” (DEMARTINI, 1996, p. 301). Aí, portanto, a educação brasileira passou a ser prioridade no processo de inserção social.

É interessante observar que as estratégias das famílias japonesas na nova terra não aparecem somente no campo educacional, mas também no cultural, pois “[...] o lazer voltado para o grupo aparece embutido nas práticas econômicas e educacionais [...] disfarçado, são algumas distrações, sem romper com o mito do trabalho e da vida sofrida.” (DEMARTINI, 1996, p. 301).

Dessa forma, a relação estabelecida pelos imigrantes japoneses no plano econômico e no campo educacional está vinculada ao processo de inserção no país de adoção em busca do sucesso. Para isso, os imigrantes japoneses não mediram esforços em obter uma autonomia econômica, fazendo investimentos com aquisição de terras em solo brasileiro, especialmente escolhendo territórios em torno das estradas de ferro. E esse é o caso da vinda dos imigrantes japoneses para o sul do antigo estado de Mato Grosso, conforme será abordado no próximo tópico deste capítulo.

1.2 Imigrantes japoneses em terras sul-mato-grossenses

A inserção dos primeiros imigrantes japoneses em terras sul-mato-grossenses está vinculada ao movimento de migração do tipo espontâneo. Conforme registra Nishimoto (2011, p. 42), “[...] a presença dos primeiros imigrantes japoneses no estado se constitui por aqueles que haviam imigrado da província de Okinawa (Japão) para o Peru, e posteriormente deslocaram-se para o sul de Mato Grosso, tendo em vista o trabalho na ferrovia.”

Os imigrantes foram atraídos pelos bons salários pagos no trabalho de construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. Sakurai (2008, p. 19) assevera que,

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, encontrava-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. (SAKURAI, 2008, p. 19).

A construção da via férrea Noroeste do Brasil, que ligava Bauru/SP às margens do Rio Paraguai, no Porto Esperança, próximo a Corumbá/MT, teve como expectativa levar progresso, visto que “[...] uma região tão rica em recursos naturais, como o Mato Grosso, permanecia à margem dos prodígios e avanços em curso na época.” (QUEIROZ, 2004, p. 321).

Assim, muitos trabalhadores foram atraídos para o trabalho na construção da ferrovia. Na cidade de Campo Grande/MT, os imigrantes japoneses foram atraídos pelos bons salários pagos no trabalho de construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil: “Aproximadamente em 1913, inúmeras famílias começaram a se estabelecer nos arredores de Campo Grande.” (RACHI, 2003, p. 81). Um estado de grande extensão territorial, na época “[...] um movimento de vida e progresso prometeu em pouco tempo transformar radicalmente as condições econômicas e financeiras de Mato Grosso.” (QUEIROZ, 2004, p. 325). Conforme aponta Brito (2000, p. 50),

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 da 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).

Diante desse quadro de limitadas vias de acesso, a ferrovia significava progresso, modernização e fortalecimento na economia. Corrêa Filho (1969), em sua obra, enfatiza os avanços positivos no sul de Mato Grosso:

Antes da construção da Noroeste, os sertões desmedidos de Mato Grosso contavam raros moradores, não havia procura dos produtos que porventura colhessem, nem das próprias terras sem valor, e os campos despovoados não traziam nenhum indício de prosperidade [...] Então subitamente, como tocado por varinha de fada, o sertão começou a vibrar e florescer, articulado com os núcleos civilizados, cujos anseios de progresso acompanhou [...] A crescente corrente povoadora fomentada pela ferrovia imprimiu novas feições. (CORRÊA FILHO, 1969, p. 600-602).

O fluxo imigratório trazido pela ferrovia teve seus efeitos em cidades como Três Lagoas, Campo Grande e Aquidauana, e essas cidades eram então vistas como prodígios da Noroeste. De todo modo, não se pode deixar de notar que a ferrovia Noroeste do Brasil teve efeitos no progresso econômico e no povoamento em todo o sul de Mato Grosso. Conforme Brito (2000, p. 38) registra, “[...] as cidades do interior, como Aquidauana e Miranda, já assinalavam oportunidades de trabalho para estes imigrantes.” Assim, portanto, não se pode deixar de notar que a ferrovia Noroeste do Brasil tem efeitos no progresso econômico e no povoamento de todo o sul de Mato Grosso. Sakurai ainda relata a esse respeito:

Técnicos japoneses percebem a possibilidade de tirar proveito da ferrovia como meio de escoamento da produção, pelo baixo preço das terras ainda inexploradas ao seu redor e pela oportunidade de poderem as áreas pioneiras ser retalhadas em pequenos lotes. (SAKURAI, 1999, p. 229).

Com o término da construção da estrada de ferro no ano de 1914, algumas famílias japonesas se interessaram em permanecer residindo no estado de Mato Grosso, “[...] com o propósito de então se engajar em trabalhos como arrendatários ou de ameia, de início nas plantações de café, posteriormente, passar para o cultivo do arroz, pecuária, comércio e serviços.” (RACHI, 2003, p. 94). Isso contribuiu para uma diversificação na agricultura e no povoamento. Brito (2000, p. 64) assevera que, em “[...] Campo Grande/MT, imigrantes japoneses passaram a fixar-se trabalhando em atividade de hortifrutigranjeiro.”

O objetivo da maioria dos imigrantes era ampliar seus lotes, mas, com as regiões mais ocupadas, o preço dos lotes ficou elevado, o que fez procurarem entrar no interior do país, atraídos pelos anúncios da Marcha para Oeste, e pelas companhias de colonização. Sakurai (1999, p. 229) aponta que havia

Uma mobilidade geográfica dos japoneses, que está diretamente relacionada com a busca de novas oportunidades, incentivadas, orientadas e amparadas por representantes de seu país de origem. Pode-se até procurar relacionar o avanço do povoamento do estado de São Paulo, nas chamadas áreas pioneiras, as bocas do sertão, com a história de emigração japonesa e com o papel que esses agentes japoneses exerceram no processo. [...] As estradas de ferro são abertas em função dos interesses cafeeiros e a partir delas se irradia o povoamento. Técnicos japoneses percebem a possibilidade de tirar proveito da ferrovia como meio de escoamento da produção, pelo baixo preço das terras ainda inexploradas ao seu redor e pela oportunidade de poderem as áreas pioneiras ser retalhadas em pequenos lotes. (SAKURAI, 1999, p. 229).

No caso do sul de Mato Grosso, a frente de povoamento é denominada com a Marcha para Oeste, que impulsionou a ocupação das fronteiras. Há de se considerar que a Marcha para Oeste despontou com o interesse do governo federal pelo controle das terras ervateiras que estavam sob o controle da Empresa Mate Larangeira Mendes S.A.⁴

Essa companhia era arrendatária de terras para a exploração dos ervais nativos da região. Isso acontecia de forma direta e exclusiva. Queiroz (2008, p. 23) explica que, “[...] em 1941, atendendo às recomendações da Comissão de Faixa de Fronteira e do Conselho de Segurança Nacional, Vargas não autorizou a renovação do arrendamento à Matte.”

O presidente Getúlio Vargas, que utilizou o *slogan* Marcha para Oeste, com descrições em seu projeto político de ocupar e povoar os espaços vazios, nacionalizando as fronteiras do antigo sul do Mato Grosso com a Bolívia e, sobretudo, com o Paraguai, promoveu a colonização por meio de trabalhadores rurais. Estes, por sua vez, foram conquistados pela divulgação da boa qualidade da terra, a qual poderia favorecer um notável desenvolvimento na região. O governo tentava imprimir uma imagem de futuro, pois, “[...] finalmente integrada ao corpo da nação, a região de fronteira alcançava progresso e desenvolvimento que parte do país desfrutava.” (GUILLEN, 1996, p. 43).

Desse modo, a proposta federal da Marcha para o Oeste combinava fatores econômicos e objetivos políticos, pois, em um contexto de expansão do capitalismo industrial, um dos

⁴ No decorrer do texto usaremos a grafia “Companhia Mate Larangeira” no original, escrevendo “Larangeira” com “g”, exceto em citações, que seguem a grafia do texto citado. Fonte: Memorial Digital – Coleção Cia. Mate Larangeira.

objetivos do Estado Novo era “[...] atender a demanda do mercado interno por gêneros alimentícios por meio da chamada política de nacionalismo e segurança das fronteiras, o que se dava através da ocupação dos espaços considerados oficialmente vazios, para assim garantir a defesa do território nacional.” (PONCIANO, 2006, p. 43).

Foi nessa perspectiva de expansão agrícola e de industrialização que, no sul de Mato Grosso, foi implantado o projeto colonizador. Esse projeto despontou com a ideologia de ocupar espaços fronteiriços por trabalhadores e colonos na tentativa de implementar não só o desenvolvimento econômico dessa região, como para disseminar a diversidade cultural.

As medidas de nacionalização e de povoamento foram as alternativas de combater o poder exercido pela Empresa Mate Laranjeira Mendes S.A., que dominava uma grande extensão de terras no sul de Mato Grosso, como mostra a Figura 2:

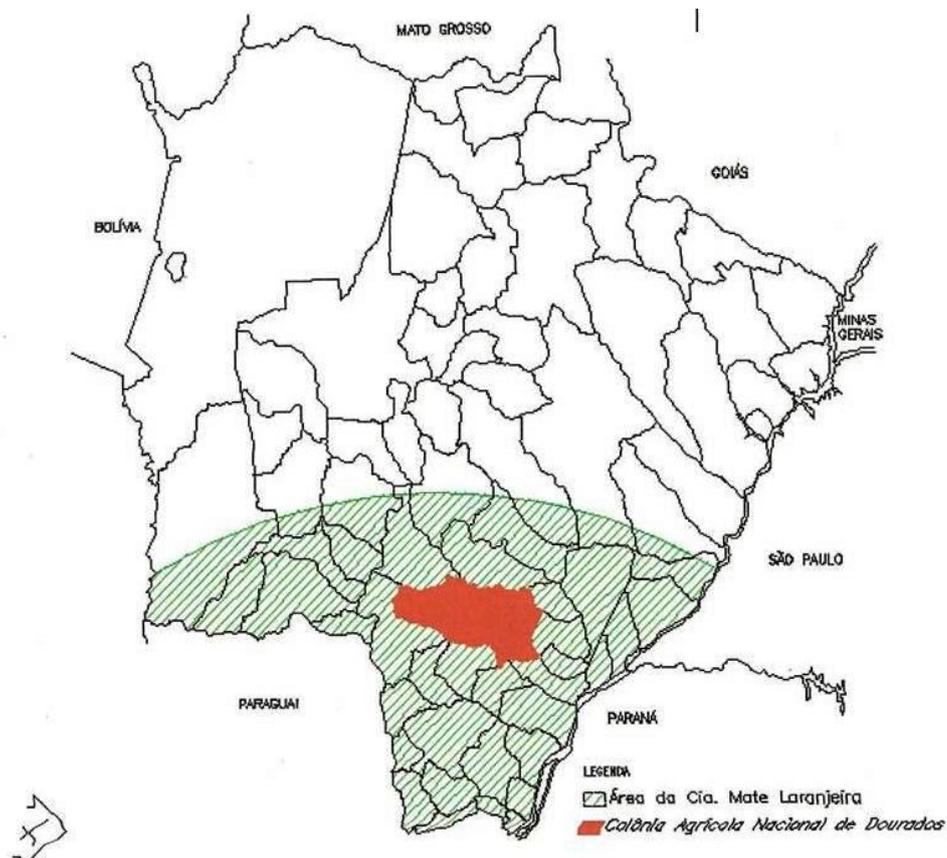


Figura 2 – Mapa da Área de abrangência da Companhia Mate Laranjeira e da CAND.
Fonte: SMANIOTTO (2007, p. 32).

Como se pode observar no mapa, nas partes assinaladas em cor verde, a Empresa Mate Laranjeira vinha exercendo o controle de uma grande extensão de terras, obtendo um lucro altíssimo na exploração da erva-mate nativa. Foweraker (1982, p. 134) assevera, sobre a empresa: “[...] de fato, o único estado dentro de um Estado era a própria companhia,

economicamente mais poderosa que o estado hospedeiro de Mato Grosso.” Assim, o projeto de integração do território nacional e de demarcação das fronteiras, desenvolvido e articulado no governo de Vargas, surge como um ataque ao monopólio da Companhia Mate Laranjeira.

Desse modo, a Marcha para o Oeste desponta com o interesse do governo pelo controle das terras dessa área, pois essas terras estavam sendo utilizadas com exclusividade pela empresa de Tomaz Laranjeira, com a extração dos ervais nativos por mais de 50 anos. A esse respeito, Oliveira (1999, p. 112) esclarece:

Entretanto, o monopólio da Companhia Mate Laranjeira dificultou o estabelecimento de novos povoadores nesta área. Apenas na Era Vargas que seriam tomadas medidas mais efetivas visando à ocupação do antigo sul de Mato Grosso no contexto da economia capitalista. Vargas intencionava, além de incorporar novas áreas ao processo produtivo, controlar estrategicamente área de fronteira. [...] Com a Marcha para Oeste, Vargas visava à nacionalização das fronteiras e a existência de um estado forte, no qual o chefe teria poderes para combater os regionalismos, que, segundo ele, era um dos entraves para o desenvolvimento da nação. (OLIVEIRA, 1999, p. 112).

As estratégias do governo Vargas em eliminar o monopólio da Empresa Mate Laranjeira Mendes S.A. se deram com a criação do Território Federal de Ponta Porã e a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, visando à ocupação das terras antes sob o domínio da Companhia.

Para atingir esses objetivos deveria eliminar a Mate Laranjeira e, para tanto, criou, pelo Decreto-Lei nº 5.812, de 13 de setembro de 1943, o Território Federal de Ponta Porã, ficando, portanto, a área de atuação da Mate Laranjeira fora dos domínios do Estado de Mato Grosso e sob a intervenção do governo federal. No mês seguinte foi oficializada, através de decreto, a criação da CAND – Colônia Agrícola Nacional de Dourados. (OLIVEIRA, 1999, p. 113).

Em 28 de outubro de 1943 foi criada a Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND, que se localizava então no Território Federal de Ponta Porã recém-criado. A área de abrangência da CAND, no período, englobava os atuais municípios de Dourados, Fátima do Sul, Vicentina, Glória de Dourados, Jateí, Douradina e Deodápolis.

De acordo com Ponciano (2006, p. 57), “[...] a área total delimitada pelo governo federal à CAND era de 300.000 ha, mas acabou sendo reduzida para 267.000 ha, dividida em duas zonas, uma à esquerda do Rio Dourados, com 68.000 ha, e o restante à direita do rio.” No que tange às benfeitorias da CAND, constam “as seguintes construções: serraria, marcenaria, serralheria, olaria, doze escolas e dois postos médicos.” (NAGLIS, 2014, p. 46).

A divulgação em massa sobre a ocupação desses espaços, mais as promessas de benfeitorias, esses foram os atrativos que impulsionaram a vinda de famílias de colonos e de

demais trabalhadores. O mapa a seguir estampa a demarcação da CAND no ano de sua implantação.

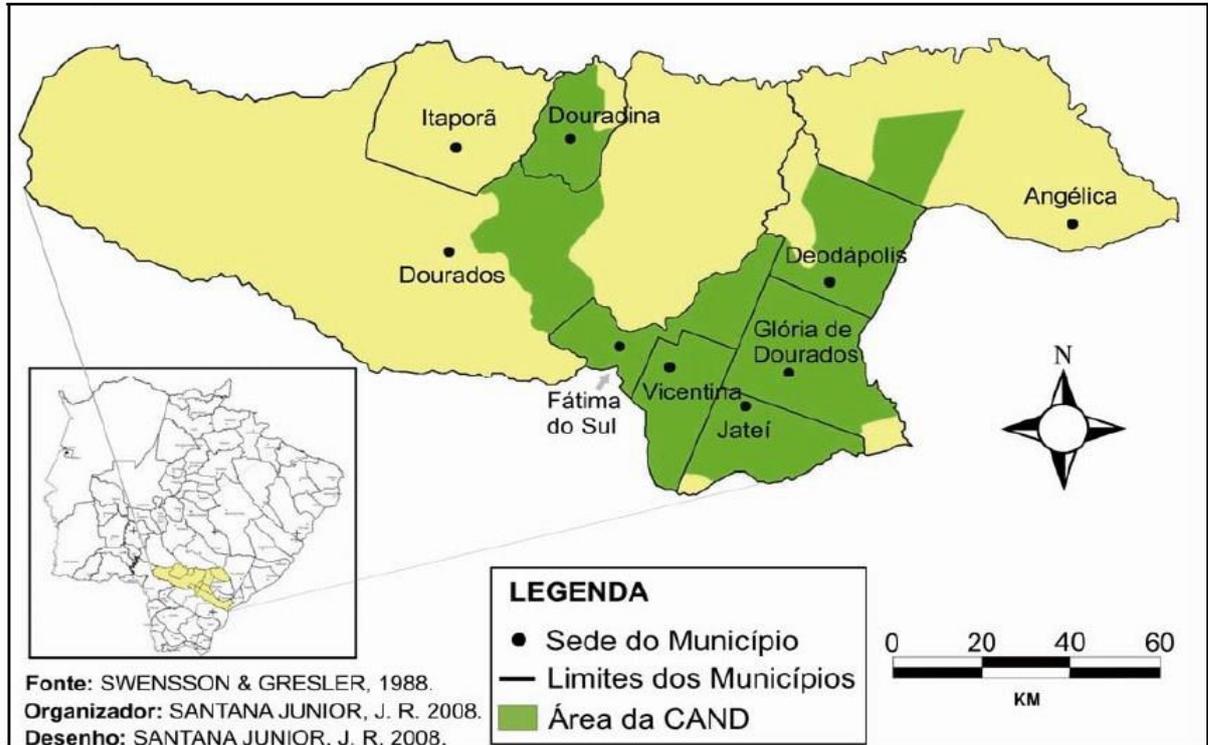


Figura 3 – Mapa demonstrativo da localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND.
Fonte: Swensson e Gresler, 1988.

A Figura 3 deixa evidente a localização e os limites da demarcação territorial da CAND, no município de Dourados e nas demais áreas assinaladas no mapa, na cor verde, o que permite verificar a dimensão da Colônia. Cabe aqui, sobretudo, enfatizar a projeção de ocupação das regiões do interior do país de forma vinculada à expansão do capitalismo industrial, que emergia no Estado Novo com medidas que visavam

[...] atender as demandas do mercado interno por gêneros alimentícios, por meio da chamada política de nacionalismo e segurança das fronteiras, o que se dava por meio da ocupação dos espaços considerados oficialmente vazios, para assim garantir a defesa do território nacional. (PONCIANO, 2006, p. 55).

Na região da CAND, as propagandas sobre a distribuição de terras feitas pelo governo estado-novista atraíram muitos trabalhadores para a localidade. De acordo com Oliveira (1999, p. 186), “[...] esse mecanismo deu bons resultados, uma vez que para a região migraram centenas de famílias dos vários estados do país em busca de terras como meio de trabalho.”

O autor Ponciano (2006, p. 55) ainda acrescenta:

Foi por meio da propaganda oficial e popular, que milhares de cidadãos brasileiros e imigrantes ocuparam as novas terras. Estas terras foram ocupadas, principalmente pelos migrantes paulistas, mineiros, catarinenses, paranaenses, um grande número de nordestinos e, em um momento posterior, por japoneses. (PONCIANO, 2006, p. 55).

A divulgação em massa na ocupação desses espaços e as promessas de benfeitorias foram os atrativos que impulsionaram a vinda de colonos e trabalhadores. Entretanto, foi possível observar que não foram somente as propagandas de ocupação das terras e o objetivo de segurança das fronteiras que aguçaram o movimento migratório para essa região Centro-Oeste. No cenário de desenvolvimento e de transformações que foi propagado pelo governo varguista, a construção de um ramal da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, ligando Campo Grande a Ponta Porã, na fronteira com o Paraguai foi outro fato decisivo, como mostrado no mapa da Figura 4.

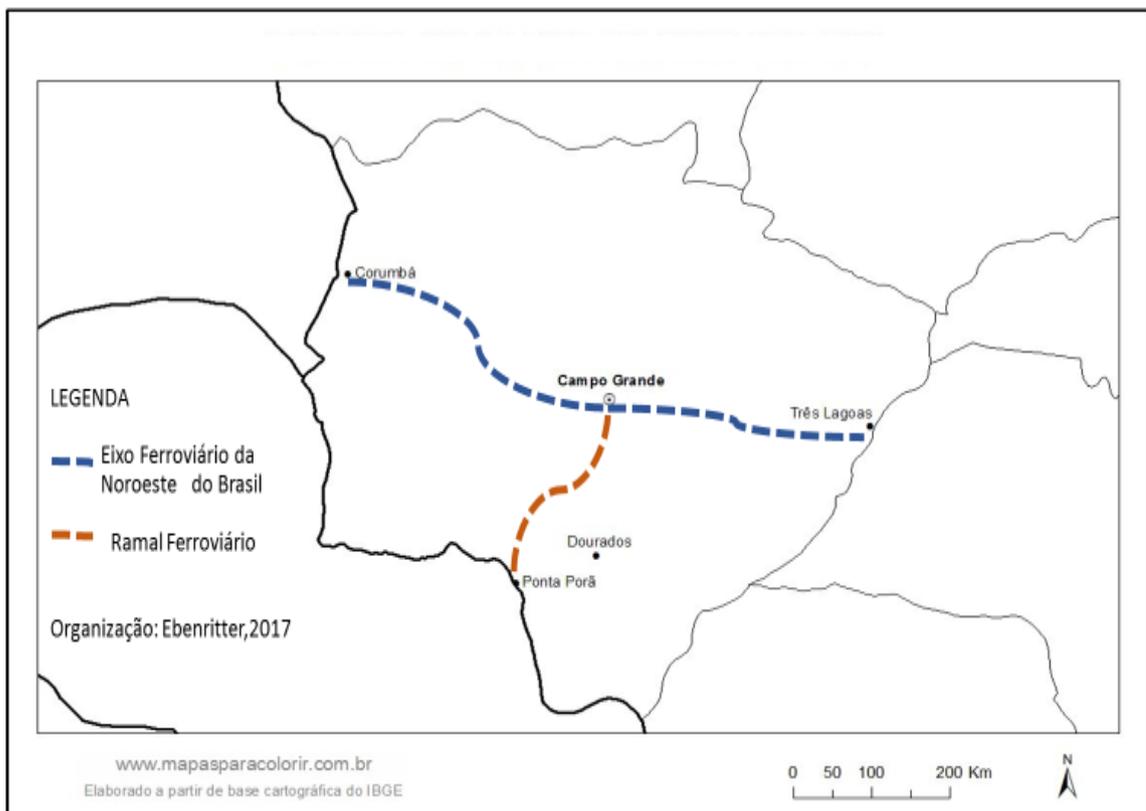


Figura 4 – Mapa do eixo ferroviário da Noroeste do Brasil e o ramal entre Campo Grande e Ponta Porã.
Fonte: Elaborado a partir da base cartográfica do IBGE.
Organização: Ebenritter, 2017.

A construção desse eixo entre Campo Grande e Ponta Porã elevou o interior do estado na projeção de modernidade. Além disso, o ramal se encontra em um ponto estratégico, onde

os olhares são dirigidos às fronteiras, no caso, com os países vizinhos que não têm saída para o mar.

A esse respeito, Queiroz (2004, p. 81) aponta que

[...] parece possível dizer que, nessas fronteiras perigosas, a presença da ferrovia poderia jogar um papel nacional” e a criação do Território Federal de Ponta Porã, em 1943, consolida o marco político de expansão territorial e colonização do estadonovista, deixando em evidência o sul de Mato Grosso. (QUEIROZ, 2004, p. 81).

Esse ramal passa pela cidade de Maracaju e pelo município de Dourados, especificamente no distrito de Itaum, desencadeando, assim, a vinda tanto de uma leva migratória impulsionada com o anseio de obter melhores condições de vida, oportunidades de trabalho e aquisição de um pedaço de terra.

Certamente se pode dizer que esse grande contingente populacional foi atraído por ouvir falar que havia boas terras no sul de Mato Grosso, com clima bom. De início, a procura era para o plantio do café. A fertilidade do solo e a possibilidade de novas culturas, como aponta Queiroz (2004, p. 30 -31), fizeram com que as colônia agrícolas se fossem multiplicando e, no mesmo passo, “[...] a produção agrícola como o café e gêneros alimentícios ou matéria-prima como arroz, feijão, milho, algodão e amendoim.”

Na ocupação da CAND, no que tange ao município de Dourados, três dentre os outros distritos foram inseridos na demarcação. São: Vila Vargas, Indápolis e Vila São Pedro. Esses distritos tiveram sua ocupação populacional diretamente relacionada ao processo de instalação das famílias, sendo elas beneficiadas com escolas, estas convencionadas com o projeto de colonização. Já os outros distritos tiveram diversas frentes de ocupação, frentes essas atreladas ao movimento de expansão e de demarcação territorial progressiva.

Sobre a ocupação promovida pela CAND, cabe mencionar a vinda de imigrantes. e Embora o recebimento de estrangeiros na CAND tenha sido menor do que o número de migrantes de outras regiões do Brasil, a presença desses estrangeiros era admitida, segundo Lenharo (1986, p. 52), somente aos imigrantes que tivessem “[...] o conhecimento agrícola qualificado.” Esses poderiam ser cadastrados para a aquisição de terras.

No caso da presença de imigrantes japoneses na CAND, eram admitidos caso eles aparecessem anotados no Livro de Registro da CAND⁵, no qual 200 (duzentas) famílias estão cadastradas. No Registro nº 65, por exemplo, constam os cadastros dos casais Hirachi Murakami e Tamiko Fukuda, ambos os casais nascidos no Japão. Observa-se que, para os

⁵ Livro de Registros. CDR/Coleção CAND, UFGD.

imigrantes japoneses, o “[...] lugar escolhido deveria proporcionar segurança, um futuro promissor, uma terra de futuro, pois o retorno na terra natal passa a ser um sonho passado, a terra dos ancestrais.” (INAGAKI, 2008, p. 71).

Efetivamente, no entanto, a presença desses imigrantes se consolidou com a abertura da Colônia Matsubara. A esse respeito, Vasconcelos (1986, p. 23) esclarece:

[...] o governo de Mato Grosso, ao estabelecer um projeto de colonização para o Estado, cujo primeiro objetivo seria fixar um contingente populacional de outros países e de outros Estados brasileiros. Para a execução desse projeto, o governo do Estado colocou à disposição de empresas colonizadoras, para que, através de contratos de colonização, organizassem os núcleos coloniais e efetuassem a venda das terras.

Isso permite perceber que havia uma estratégia política em torno das fixações de famílias imigrantes japonesas nas áreas da CAND. Nesse período, a Empresa Agropecuária Extrativa Mariápolis e a Empresa Colonizadora Rio de Ferro, de propriedade do senhor Yasutaro Matsubara, realizou negociações em caráter excepcional e privado, “[...] firmando contratos com o governo de Mato Grosso, na fixação do contingente dos primeiros imigrantes do pós-guerra, além de migrantes japoneses recrutados de colônias em de São Paulo.” (RACHI, 2003, p. 91).

O Sr. Yasutaro Matsubara era fazendeiro em Marília/SP, que, em 1951, trabalhou em prol da candidatura de Getúlio Vargas para a presidência da República. E, em reconhecimento pela sua colaboração, “[...] Matsubara recebeu diretamente do presidente da república direito sobre a colocação de imigrantes japoneses no sul do Brasil, em terras no município de Dourados.” (RACHI, 2003, p. 51).

Com o fim da guerra, o Japão se colocou novamente a necessidade de promover a emigração: “O Sr. Yasutaro Matsubara, uma pessoa influente na Colônia Japonesa no Brasil, tem a permissão do presidente Getúlio Vargas em recrutar 4.000 famílias, do Japão para o Brasil, porém essa cota não foi cumprida.” (INAGAKI, 2008, p. 42). Essas famílias de imigrantes “[...] deviam ingressar nas colônias federais ou estaduais adrede preparadas para essa finalidade.” (VÁRIOS AUTORES, 1992, p. 382).

Entretanto, no ano de 1953 chegaram os primeiros imigrantes japoneses por intermédio do Sr. Matsubara. A vinda desses imigrantes acabou por representar novos tempos, sem perseguição e sem humilhação, além de reencontro com patrícios (RACHI, 2003). Assim, “[...] desde a chegada ao Porto de Santos no ano de 1953, até o desembarque em Dourados, os novos imigrantes foram saudados com alegria.” (RACHI, 2003, p. 88).

As primeiras levas de imigrantes japoneses a se fixarem em terras na CAND e seu entorno foram residir no núcleo Laranja Lima, localizado em Vila Vargas, distrito de Dourados. Trata-se de uma localidade com terras banhadas pelo córrego Laranja Lima e tendo como atividade agrícola a plantação de café.

Os imigrantes também fundaram colônias japonesas nessas áreas. Em homenagem ao Sr. Matsubara, foi instalada “[...] a Colônia Matsubara, organizada com a entrada de 60 famílias, todos imigrantes japoneses.” (RACHI, 2003, p. 90). Essa Colônia se localizava nas proximidades da Vila Brasil, hoje território pertencente ao município de Fátima do Sul. Outra colônia instalada foi a Colônia Kyoei, localizada na Linha do Barreirão, hoje estrada que liga o município de Fátima do Sul ao município de Dourados, com o mesmo perfil da Colônia Matsubara.

As colônias Matsubara e Kyoei tiveram uma representação significativa no plantio de cereais de subsistência e depois no plantio de café nas terras da CAND. A Colônia Matsubara organizou-se em forma de cooperativa para o desenvolvimento de suas atividades econômicas. Embora esses japoneses tenham vindo para as terras do Sul de Mato Grosso, em área de abrangência da CAND e tenham contribuído para o desenvolvimento econômico da localidade com atividades agrícolas como o plantio de cereais e café, a presença dos imigrantes japoneses com os brasileiros não foi amena. Na verdade, foi marcada por alguns conflitos. Nos noticiários do Jornal “O Progresso” circulavam notícias a esse respeito. O jornal “O Progresso”, em sua edição de 14 de junho de 1953, publicou uma matéria sobre os possíveis motivos desses conflitos. O noticiário relata que

[...] o administrador da Colônia Federal havia dado ordem para que fosse desocupada uma grande área daquela colônia já totalmente tomada por numerosas famílias de colonos brasileiros, para que ali instalassem colonos japoneses. (O PROGRESSO, 1953, n. 103, p. 4).

Certamente essa situação permite dizer que os conflitos entre os imigrantes japoneses e os brasileiros nessa região da CAND ocorriam devido ao domínio por terras. O próprio noticiário deixa essa questão bem enviada no jornal “O Progresso”, ao registrar o pedido do administrador da Colônia Federal para que as famílias de colonos brasileiros desocupassem áreas da colônia para a instalação dos colonos imigrantes japoneses.

Apesar de, nesse período, ter ocorrido a construção da estrada de ferro e a instalação da CAND, os grandes fatores que desencadearam a vinda de imigrantes japoneses para o sul do antigo Mato Grosso e, mais precisamente, para o município de Dourados, a vinda de imigrantes japoneses para essa região ainda se estendeu para a década de 1960, inclusive para regiões do

sul de Mato Grosso, próximas ao município de Dourados, que não faziam parte das localidades de abrangência da CAND, como, por exemplo, para o distrito do Guassú, que se tornou uma localidade de interesse dos japoneses, sobretudo por suas terras alagadas, que serviam para o cultivo do arroz, assunto que será abordado no próximo capítulo deste trabalho, com a vinda da família Ishy, para o referido distrito.

CAPÍTULO II

O DISTRITO DO GUASSÚ E A FAMÍLIA ISHY: CRIAÇÃO E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA NA FAZENDA MIYA

A existência de uma instituição educativa, para Magalhães (2004), não é histórica só pela sua integração na comunidade educativa, mas também pela sua contextualização no quadro de evolução de uma comunidade ou região. Este capítulo emerge com o objetivo, nesta dissertação, inicialmente, de discorrer sobre o distrito do Guassú e a família Ishy, focalizando a atuação dessa família de imigrantes japoneses na Fazenda Miya, situada nesse distrito. Em seguida o objetivo é abordar a instalação e a oficialização da Escola na Fazenda Miya, por eles ali criada.

2.1 O distrito do Guassú

O distrito do Guassú⁶ possui uma extensão territorial de 110 mil hectares, sendo suas terras na maior parte campos de topografia plana às margens do Rio Dourados e do Rio Brilhante. Trata-se de várgeas alagadiças acostadas de matas altas, sendo a terra de excelente fertilidade.

O distrito do Guassú está localizado a leste da sede do município de Dourados, limitado ao norte com o Córrego Laranja Azeda, ao sul pela margem esquerda do Rio Dourados, a leste pela margem direita do Rio Brilhante e a oeste com divisa da antiga Colônia Nacional Agrícola de Dourados – CAND, fazendo divisa com os distritos de Vila Vargas e de Indápolis, conforme a Figura 5.

⁶ O nome “guassú” significa "grande". É um termo da língua tupi-guarani (DAUZACHER, 2009, p. 149).



Figura 5 – Mapa de Dourados e seus distritos.

Fonte: Prefeitura Municipal de Dourados/MS

Como se pode observar no mapa do município de Dourados e seus distritos, o distrito do Guassú, na cor verde, juntamente com o distrito de Itahum, na cor azul, são os dois maiores em extensão territorial pertencentes a Dourados. A área correspondente ao distrito do Guassú pertencera aos limites do contrato de arrendamento da Empresa Mate Larangeira Mendes S.A. Essa área se constituía em “[...] uma região de travessias, com estradas dentro da mata virgem, existente desde o início das atividades da Companhia Mate Larangeira, onde somente transitava cavaleiros e carretas de boi.” (DAUZACKER, 2009, p. 154). O autor assinala que,

Numa pequena parte do Guassú, existia erva-mate nativa, a região do Alemão-Cuê, conforme cita o mapa dos ranchos da Companhia Mate Larangeira elaborado em janeiro de 1926 pelo engenheiro Xavier da Silveira e fiscalizado pelo senhor Adán M. Godoy. Este local era à margem esquerda do Rio Dourados. Próximo ao Porto Vilma, por uma largura de aproximadamente oito quilômetros por trinta de comprimento, indo até a região de Anharetã. (DAUZACKER, 2009, p. 149).

Esses apontamentos deixam evidente o domínio da Empresa Mate Larangeira Mendes S.A. e sua influência nas terras pertencentes ao distrito do Guassú. O povoamento desse distrito passou, porém, pela aquisição de títulos de outros posseiros ligados à extração da erva-mate, títulos que foram vendidos, posteriormente, para os colonos e suas famílias. No caso das

propriedades da região denominada de Anharetã, situada nesse distrito, que também esteve sob o domínio da Companhia Mate Laranjeira, “[...] com aproximadamente 18 mil hectares de terras, só tiveram as suas terras tituladas a terceiros após o término do contrato da Companhia.” (DAUZACKER, 2009, p. 149). A extração do título provisório não ocorreu de forma pacífica. Conforme Jesus (2004, p. 86),

[...] os atritos entre a Companhia Mate Laranjeira e os posseiros ultrapassavam os recintos da região ervateira. A vigilância dessa Companhia, tanto no espaço ervateiro como nas esferas governamentais, tinha por objetivo evitar que os posseiros se apropriassem de grandes áreas. Em meio aos conflitos, a posse de terras foi possível a partir da Lei Federal nº 725 no ano de 1915, que, no artigo 31, regulamentava o direito do posseiro de efetuar a compra da terra.

Como se pode observar, no entanto, em mensagem de Governador de Mato Grosso do ano de 1965,

A cada um dos ocupantes de terras de pastagens e de lavoura situadas dentro da área compreendida no contrato de arrendamento em vigor, será garantida, dentro do prazo de dois anos, a contar de 27 de julho de 1916, a preferência para aquisição de uma área nunca superior a dois lotes de três mil e seiscentos hectares cada um, ainda mesmo que dentro dessas terras existam pequenos ervais. (MATO GROSSO, MENSAGEM..., 1915).

A posse de terras no distrito do Guassú teve início com a entrada de pessoas que se alojaram nas proximidades do Rio Vacarias, hoje denominado Rio Brilhante:

Essas pessoas adentraram a região na margem do rio. O primeiro morador foi o mineiro José Fagundes Serrano, que adquiriu o título do senhor José Alexandre Arruda Fialho, o qual instituiu a posse no ano de 1887, conforme consta dos autos de justificativa de posse em juízo feita no ano de 1918, na Comarca de Ponta Porã. (DAUZACKER, 2009, p. 151).

Cabe esclarecer aqui que esses vestígios dos primeiros moradores no Guassú foram encontrados devido a conflitos de posse entre o senhor Domingos Martins Barroso e o senhor Bento Xavier, pois, no termo de justificativa, verifica-se o seguinte:

Assim se expressou em juízo o criador Domingos Martins Barroso, que o justificante reside na posse Palomas, distrito de Dourados, município de Ponta Porã, desde o ano de 1904, sendo que antes, sua posse pertenceu a Bento Xavier, o qual vinha continuando a posse de José Fagundes Serrano, sendo este último sucessor de José Alexandre Arruda Fialho, que a instituiu no ano de 1887. (Comarca de Ponta Porã, 1918, p. 149).

Observa-se que a prática de posse era um procedimento muito usado na época, mas, ao mesmo tempo, carregado de conflitos. Outro requerimento de terra no mesmo molde é o de José

Manoel, da Fazenda Palmas e Palmeiras, com área de 7.043 hectares, requerida em 1º de junho de 1894 na comarca de Nioaque, em Mato Grosso.

No tocante às posses de terras, há registros conforme a Resolução nº 725, de 24 de setembro de 1915, do Estado de Mato Grosso. Por exemplo, o requerimento do lote realizado pelo senhor José Luiz da Silva em 1918. Na mesma documentação consta o requerimento de posse do senhor Firmino Vieira de Matos⁷.

A área de erva-mate nativa era expressamente pequena, no entanto o Guassú estava em um ponto estratégico para a Empresa Mate Larangeira Mendes S.A., ou seja, um ponto de ligação do Porto Vilma para as embarcações da erva cancheada⁸, como o acesso a outros pontos de apoio da Companhia. Dauzacker (2009, p. 154) explica que “[...] o Guassú até o fim dos anos de 1940 tinha um abastecimento de mercadorias a seus moradores, trazido pelos vapores rebocados das chapas da Companhia Mate Laranjeira, pelo Rio Dourados ao Porto Vilma.”

Com o fim do arrendamento de terras para a Companhia Mate Larangeira, outro cenário despontou no sul de Mato Grosso. A esse respeito, Queiroz (2009, p. 8) discorre sobre a busca de terras devolutas:

Um importante marco, a esse respeito, foi uma lei estadual que, em 1915, ao mesmo tempo em que manteve os arrendamentos da empresa (ainda que bastante reduzidos em sua extensão), garantiu aos posseiros estabelecidos na região dos ervais a “preferência para aquisição” dos respectivos terrenos, de tal modo que, entre 1919 e 1924, o Estado expediu centenas de títulos de propriedade de lotes situados nessa região. Nos anos seguintes, esses “produtores independentes” tenderam organizar-se, sendo que, na Era Vargas, receberam certo apoio oficial, sobretudo após a criação do Instituto Nacional do Mate. (QUEIROZ, 2009, p. 8).

Sobre as expectativas de obter a posse de terras, Queiroz (2009) pontua que os posseiros estabelecidos nas regiões de extração da erva-mate nativa tinham a preferência para a aquisição das terras. E a extração da erva-mate foi realizada de forma predatória, sem a preocupação com reposição dos ervais, por serem encontrados em abundância. Com a exploração dos ervais realizada dessa forma, com a devastação dessa planta nativa, restaram campos abertos e que não apresentavam grande produtividade. Naglis (2014, p. 36) assinala que

É importante observar que a venda de terras devolutas não tinha apenas o objetivo de promover a colonização, o povoamento, mas aumentar a produção agrícola e, conseqüentemente, o desenvolvimento econômico. As terras devolutas foram usadas em favor das negociatas políticas, resultado de um

⁷ Fonte: Essa documentação de requerimento de terras no sul do estado encontra-se nos arquivos do Departamento de Terras, atualmente denominado Agência de Desenvolvimento Agrário e Extensão Rural – AGRAER. Endereço eletrônico: <<http://www.agraer.ms.gov.br/>>.

⁸ Erva-mate cortada e seca, pronta para receber, nos engenhos, o último benefício industrial.

aparato estatal corrupto e incipiente, que não coibia as irregularidades na venda de terras do Estado de Mato Grosso. (NAGLIS, 2014, p. 36).

Essas terras, consideradas devolutas, como ressalta Naglis (2014), passaram a compor um novo cenário de povoamento, fora da demarcação da CAND, surgindo, assim, as vilas e os travessões, que passaram a compor os distritos de Dourados, com um aglomerado de famílias. Ao que tudo indica, esse processo de povoamento estava relacionado com os objetivos do governo Vargas, de demarcação do território brasileiro e de inserção do estado de Mato Grosso na economia capitalista. Nesse novo cenário, pode-se dizer que a região do Guassú se destacou, uma vez que passou por uma frente de ocupação no processo de povoamento com a compra e venda de títulos de terras.

As demarcações de terras no distrito do Guassú eram da responsabilidade do estado. Assim, o povoamento originou-se na busca de terras devolutas e que foram adquiridas por pessoas antes ligadas à atividade de extração da erva-mate e outros. Observa-se, também, que os loteamentos rurais impulsionaram um fluxo de pessoas à espera de um pedaço de terra. Foi nesse contexto que o distrito incorporou um vilarejo denominado Vila Macaúba, onde circularam pessoas com interesse em terras, tanto para compra quanto para venda.

Foi por meio do Decreto nº 223, de 8 de dezembro de 1938, que a Vila Macaúba passou a constituir-se em patrimônio do distrito de Guassú, município de Dourados, em uma área de terras de 3.000 hectares, assinado pelo Bacharel Júlio Müller, interventor Federal no estado de Mato Grosso, atendendo à solicitação enviada pelo então prefeito de Dourados, Álvaro Brandão.

A Vila Macaúba originou-se de um vilarejo a partir da aglomeração de pessoas na década de 1930. O nome inicial da localidade foi Rancharia, em função do fato de que imigrantes permaneciam na localidade, ou seja, arranchados, com a esperança de conquistar um pedaço de terra. Foi somente depois de algum tempo que passou a ser denominada de Vila Macaúba, em função de conter uma grande quantidade dessa espécie de palmeira.

Nessa época, o senhor Astúrio Ferreira da Silva era o único comerciante do local, que se fixou no distrito do Guassú especificamente na sede da Vila Macaúba, exercendo como atividade econômica o comércio. Esse estabelecimento comercial fornecia alguns utensílios domésticos e implementos agrícolas, como balaios, peneiras, plantadeiras manuais, algumas sementes de grãos e produtos alimentícios. Além disso, funcionava como ponto de ônibus, ligando o distrito do Guassú com outros distritos e à cidade de Dourados. Esse meio de transporte era o único no distrito. Assim, o ônibus transportava pessoas, animais e até mesmo pequenas mudanças.

Com o aglomerado de pessoas residentes na sede do Guassú (Vila Macaúba), a comunidade organizou-se na construção de uma pequena escola, denominada Escola Rural Mista Macaúba⁹, subvencionada pelo município de Dourados, e que despontava com o objetivo de ensinar a ler, a escrever e a calcular. A primeira professora, senhora Aida Dias, não tinha formação específica para o magistério, no entanto, na comunidade, era a única pessoa que tinha um pouco de instrução.

O distrito do Guassú, por causa da qualidade de suas terras, também chamou a atenção de imigrantes japoneses, até mesmo daqueles que já tinham se estabelecido em outras localidades brasileiras. A inserção da família Ishy no distrito do Guassú foi possível em razão do projeto de ascensão social pela via de propriedade de terras, que foi um dos mecanismos que os imigrantes japoneses encontraram para a sua inserção na sociedade brasileira, perpassando da condição de colono para a de proprietário. Conforme assinala Fausto (1991, p. 23), quanto à mobilidade social desses imigrantes, “[...] em geral ascenderam o acesso à propriedade da terra, [...] pois trata-se de um movimento de longa duração, em cujo curso imigrantes foram se tornando pequenos e médios proprietários e, em alguns casos, grandes proprietários.” Os mecanismos utilizados por essa família perpassaram pelos contratos das fazendas de café em São Paulo, acumulando recursos monetários e projetando sua fixação na condição de proprietários de terras no sul de Mato Grosso.

2.2 A família Ishy

Foi com uma expectativa de um futuro mais promissor que o senhor Shigueoshi Ishy, com sua família, apostou em uma oportunidade de crescimento econômico no Brasil. Emigrou da província de Wakayama, no Japão, para o Brasil no ano de 1941, com instalação, inicialmente, no interior de São Paulo, especificamente na cidade de Rosália, pertencente ao município e comarca de Marília. Foi seduzido, como muitos outros, pelas propagandas das companhias de emigração, que ofereciam trabalho nas fazendas de café brasileiras. Assim, em busca de novas oportunidades e o sonho de ficarem afortunados, os familiares trabalharam em terra estrangeira com o desejo de retornar à terra natal.

A configuração da família Ishy tinha suas singularidades. O senhor Shigueoshi Ishy e sua esposa, Mitsuku Ishy, foram os patriarcas da família no Brasil. Tiveram três filhos, sendo

⁹ Ver estudo realizado por Cavalcante (2015).

o senhor Kasutami Ishy¹⁰ nascido no Japão, a senhora Tsuyuko Ishy nascida no Japão e Maria Ishy nascida no Brasil. Tsuyuko Ishy casou com Hatsujiro Kudo, emigrante da província Akita, no Japão. Por sua vez, a senhora Maria Ishy casou com Antônio de Matos, brasileiro. As filhas do senhor Shigueoshi Ishy, mesmo casadas, conviviam sob a rígida hierarquia familiar japonesa. A respeito da organização da família japonesa, Camacho (2012, p. 94) esclarece:

A família japonesa se organiza de acordo com a lógica da rígida hierarquia. Cada integrante deve assumir uma determinada posição sempre considerando a geração, sexo e a idade. As diferenças de idade e de sexo são marcadas por relações de domínio/submissão. Verifica-se rigorosa submissão dos mais jovens aos mais velhos e da mulher ao homem. O pai, como chefe da casa, toma as decisões direcionadas à vida dos filhos e tem privilégios no dia familiar. Caso o avô more na casa, o pai necessita da sua aprovação para a tomada de qualquer decisão. O filho mais velho é o herdeiro. Na ausência do pai, o irmão mais velho decide pelo mais novo. Segundo o costume, o filho mais velho herda os bens familiares, continua a morar na casa após o casamento e assume a responsabilidade de cuidar dos pais na velhice. Os filhos mais novos, por sua vez, devem deixar a casa paterna após o casamento.

Certamente, os membros da família Ishy se submeteram à hierarquia aprendida no seio familiar no Japão. Como aponta Camacho (2012), a hierarquia é sustentada por uma relação recíproca. Nesse caso da família Ishy, os genros trabalhavam em regime de sócios como o senhor Shigueoshi. No que tange à mobilidade da família Ishy, migraram de São Paulo para Bataguassu, cidade do sul de Mato Grosso, onde passaram a ter como atividade econômica a agricultura, com o desenvolvimento do plantio de arroz irrigado. Nesse período, o estado estava na projeção da política nacionalista de Getúlio Vargas. Os motivos que interessaram a família Ishy em se instalar no sul de Mato Grosso foram desencadeados pelos rumores de terras férteis para a agricultura e de valor baixo para a aquisição.

Em busca de novos espaços, para a agricultura, a família Ishy, analisa as terras do distrito do Guassú, pois eles buscavam terras férteis, possíveis de adquirir, em condição mais favorável de pagamento. Assim, compraram uma área da fazenda Palmas e Palmeiras, já legalmente adquiridas e registradas pelo senhor José Manoel, com a projeção de plantar arroz em terras de várzeas¹¹, pois o interesse em terras com pouco espigão e mais várzeas, para o cultivo do arroz irrigado, pouco interessava aos proprietários da região do Guassú.

¹⁰ O senhor Kasutami Ishy, no ano de 1963, casou-se com Tiekko Miyazaki, também imigrante japonesa.

¹¹ Planície de inundação ou várzea é toda a região à margem de um curso d'água que fica inundada durante as cheias. Áreas desse tipo muito propícias à agricultura devido à fertilidade do solo.

Foi no ano de 1956 que a família Ishy adquiriu o quinhão¹² onde se instalaram no distrito do Guassú. A área de terra adquirida pela família pode ser notada na Figura 6, no Mapa da Planta de Divisão da Fazenda de Dourados.



Figura 6 - Mapa da Planta de Divisão da Fazenda de Dourados ano de 1955.

Fonte: Relatório do Departamento de Terra e Colonizações. Dauzacker, 2017.

Observarmos, no mapa, que a parte adquirida pela família Ishy, no distrito do Guassú, no quinhão 1, ficava situada bem na parte de baixo das divisões da Fazenda de Dourados. Essa extensão territorial, embora não fosse uma das maiores, conforme se pode visualizar no mapa, certamente era uma área grande, ocupando 621 ha e 4423 mq. Essa área foi utilizada pela família no desenvolvimento da agricultura do arroz irrigado e espigão da terra de pasto para o confinamento de gado.

¹² Parcela é uma parte de algo que foi repartido, dividido. É a cota ou parcela que um indivíduo recebe por direito quando há a divisão de alguma coisa ou bem material, da qual era sócio ou dono.

A família Ishy somente se mudou para o distrito do Guassú meses depois da compra das terras, uma vez que a viagem para essa região era repleta de obstáculos, pois havia falta de estradas, ocorriam muitas enchentes no percurso, faltavam pontes, como no Rio Dourado, onde, para atravessá-lo, era utilizada uma pequena e improvisada embarcação suportada por um cabo de aço, como mostra a Figura 7.



Figura 7 - A travessia do Rio Dourado, no de 1956.

Fonte: Arquivo particular da Família Ishy, 2017.

A imagem acima representa a travessia no Rio Dourados e deixa bem evidente como era difícil chegar até o distrito do Guassú, pois até travessias em rios teriam que ser realizadas. Em entrevista, o senhor Kasutami Ishy lembrou que

A viagem de Bataguassu para o distrito do Guassú foi exaustiva e perigosa, a nossa mudança foi trazida de caminhão, que era de propriedade do meu pai. Nesse caminhão foi transportado todos os pertences e utensílios de casa de cada uma das famílias, e boa parte da madeira para construção das casas. (Entrevista realizada com Kasutami Ishy, em 21/3/2017).

A propriedade adquirida pelos Ishy no distrito do Guassú recebeu a denominação de Fazenda Miya, em homenagem a Ilda Miya Kudo, a mais nova integrante da família, uma menina nascida no Brasil, filha da senhora Tsuyuko Ishy e do senhor Hatsujiro Kudo, portanto,

neta do senhor Shigueoshi Ishy. A palavra “Miya” tem um significado de esperança, matas verdes, simbolizando um novo caminho, a luz de um novo futuro.

A família Ishy e a família Kudo trabalhavam em prol de um crescimento econômico e estabilidade financeira, pois o retorno para a terra natal já tinha ficado nas lembranças e nas promessas passadas. A Figura 8 ilustra o trabalho de Kasutami e de seus cunhados na abertura da mata, para as primeiras instalações das casas.



Figura 8 – Primeiras instalações, ano de 1956.

Fonte: Acervo particular de Kasutami Ishy, 2017.

Na imagem, Kasutami está utilizando um trator da marca Tobata, espécie de maquinário muito utilizado para serviços de aterros e nivelamento da terra, que servia também para transportar ferramentas e sementes de arroz para o plantio. Os esforços dos primeiros tempos no novo lar, com a derrubada do mato e a preparação da terra, eram tão importantes quanto construir as moradias. Na fazenda dos Ishy e Kudo, a atividade agrícola era o plantio do arroz tipo agulhinha para o comércio. Já o arroz preto japonês era plantado para o consumo das famílias japonesas, pois esse tipo de grão exige mais cuidado, desde o plantio até a colheita.

O trabalho na lavoura de arroz era exaustivo. Contavam com alguns maquinários, mas a maior parte do serviço era realizada de forma braçal. Para os serviços braçais eram contratadas algumas pessoas que moravam na Vila Macaúba. Essas pessoas ficavam alojadas na fazenda, de início em barracas. Posteriormente foram construídas algumas casas, para ali agregar os funcionários que ficaram prestando serviços por maior tempo.

Os trabalhadores brasileiros cuidavam da lida, do plantio e da colheita do arroz, como também de outros serviços, como o desmatamento da área, para a abertura de estradas e o escoamento das colheitas do arroz. A Figura 9 revela a presença desses trabalhadores na lavoura de arroz de propriedade das famílias Ishy e Kudo.



Figura 9 – Trabalhadores brasileiros na lavoura de arroz, ano de 1958.

Fonte: Arquivo particular da Família Ishy, 2017.

O cultivo do arroz era lucrativo, um produto de alto valor para venda, de interesse para o consumo tanto dos imigrantes japoneses quanto dos próprios brasileiros. Então esse foi o principal mecanismo encontrado pelas famílias Ishy e Kudo para a sua inserção econômica agrícola douradense.

Tratava-se, contudo, de uma inserção observada como novidade e com espanto pelos moradores locais. A esse respeito, em entrevista Tieko, relatou: “[...] os brasileiros falavam, o que estes japoneses querem aqui? Querem criar sapo (risos). Esse povo é louco! Eles nunca tinham visto como é que se plantava arroz... tudo era novidade!” (Entrevista realizada com Maria Aparecida Maia, em 18/4/2017).

Percebe-se que a estranheza dos brasileiros com esses imigrantes japoneses estava na introdução de uma atividade, como o plantio do arroz, que até então era desconhecida dessa população local, pois a cultivo do arroz fazia parte e era de interesse dos japoneses, ou seja, fazia parte do universo cultural deles, conforme já tratado no primeiro capítulo desta dissertação.

Com o estabelecimento das famílias Ishy e Kudo e das famílias dos funcionários na Fazenda Miya, logo surge a necessidade de as crianças descendentes desses imigrantes japoneses e das dos filhos dos funcionários frequentarem escola. No caso, a instituição de ensino que ficava mais perto da Fazenda Miya situava-se na Vila de Macaúba, sede do distrito do Guassú, denominada Escola Rural Mista de Macaúba, que mantinha o seu funcionamento em caráter multisseriado e contando apenas com uma professora leiga.

As condições para as crianças e os jovens residentes na Fazenda Miya frequentarem essa escola eram as mais adversas, tanto pelas distâncias, como pela falta de transporte, mais os perigos em caminhar por matas. A esse respeito, em entrevista com Maria Aparecida Maia, filha de um antigo funcionário da fazenda e ex-aluna da Escola Municipal Fazenda Miya, mencionou:

Tinha a escola da Macaúba, para ir à escola, pegavam o ônibus de linha no estradão, que passava às oito horas, tinha que sair de casa bem cedinho, ainda escuro. Tudo a pé (risos). Estudava, pegava o ônibus às três da tarde para vir embora. Chegávamos em casa quase às seis da noite. Tinham que levar marmitta, quando chovia ninguém ia, tinha muitas brigas no caminho (risos). (Entrevista realizada com Maria Aparecida Maia, em 18/4/2017).

Antes de adentrar na discussão sobre a escola instalada na Fazenda Miya, destaca-se que, na década de 1960, a escolarização não tinha atingido os extremos do sul do estado de Mato Grosso. No ano de 1962 ocorreu, contudo, um crescimento no número de escolas primárias criadas no estado, conforme se pode observar na Tabela 1.

Mesmo assim, as escolas ainda não eram suficientes para atender a todas as crianças e a todos os jovens que necessitavam de escolarização em Mato Grosso.

Tabela 1: Número de escolas criadas em Mato Grosso em 1962

Criação de escolas	Número de Escolas
Grupos Escolares	06
Escolas Reunidas	08
Escolas Rurais Mistas	81
Escolas Isoladas	03
Escola de Admissão	03
Total	101

Fonte: MATO GROSSO, Mensagem..., 1962.

Organização: Ebenritter, 2017.

De acordo com os dados da tabela, das 101 escolas primárias criadas em Mato Grosso em 1962, mesmo sendo predominantes numericamente as escolas criadas no meio rural (81 escolas rurais mistas), onde a demanda de crianças e de jovens que necessitavam de escolarização era em maior número, as localidades como o distrito do Guassú, onde residiam os Ishy, ainda ficaram carentes de estabelecimentos escolares, contando apenas com a Escola Rural Mista da Vila Macaúba.

Nesse mesmo ano, “[...] encontravam-se funcionando no Estado, 2.036 estabelecimentos de ensino primário, custeados pelo governo Estadual, dentre esses 1.801 eram escolas rurais mistas.” (MATO GROSSO, MENSAGEM..., 1962). O atendimento por escolarização não atingia a toda a demanda. Assim, havia um espaço aberto no sistema educacional em Mato Grosso. Tais mensagens de governadores registravam que o estado tinha dificuldades de organizar e de manter o ensino em seu território. A esse respeito, a mensagem de governador do ano de 1962 aponta:

No ensino primário, é muito sensível a nossa falta de classes, apesar das anomalias verificadas, de existirem 1.350 professores orçamentados na lei estadual de meios para este exercício, enquanto, por outro lado, existem 1.853 percebendo pela rubrica respectiva, o que força, sem dúvida a suplementação de verba, além, de contrariar a Lei respectiva. Mas, ainda assim, precisamos dotar para 1.200 professores, a fim de atender de maneira mais eficiente, as reais necessidades, eis que, só em Dourados, nada menos de 50 classes, antes custeado pelo CAND foram transferidas à responsabilidade do Estado, em virtude do convênio assinado no final da passada gestão com INIC. (MENSAGEM DE GOVERNADOR, 1962).

Um dos percalços nessa realidade era a falta de escolas suficientes para atender a todas as crianças em idade escolar das áreas rurais. As dificuldades de funcionamento das escolas perpassavam principalmente pela falta de docentes com habilitação, o que dificultava o processo de escolarização.

No que diz respeito aos professores leigos, a mensagem de governador de 1963 registra:

Das 5.214 professoras que o Estado tem, 1.162 são normalistas e 4.052 são leigas. E existente muitas leigas que nem o curso primário completo possuem. E mais de 90% das leigas jamais leram um livro de didática e pedagogia. E todas as nossas normalistas frequentaram Escolas Normais Clássicas, arcaicas, paradas, teóricas, atrasadas com professores decorebas, desatualizadas, desconhecedoras do que acontece na pedagogia de São Paulo. Mas também escolas com sala de aula escura, sem carteiras, sem giz, cheia de crianças pobres sem caderno, qual é o estímulo que a professora tem? (MATO GROSSO, MENSAGEM..., 1963).

Mesmo diante dessa realidade educacional por demais incipiente, Sá e Silva (2014) apontam que as Reformas de Instrução Pública em Mato Grosso não passaram de ideias inovadoras que não levaram em conta as especificidades do homem do campo e tampouco os problemas rurais em âmbitos como transporte, colonização, educação e fixação dessa área. Além disso, “[...] as propostas acabavam por se transformar em mistificações grosseiras, porque preconizadas em gabinetes, longe da trágica realidade, desprezadas de premente realidade do meio.” (SÁ; SILVA, 2014, p. 78). Mesmo que, na década de 1960, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a de nº 4.024/1961, preconizasse facilitar a frequência das crianças das áreas rurais e propiciar a instalação de escolas públicas nessas áreas, e que o Conselho Federal de Educação tenha aprovado o seu Plano Nacional de Educação para o período de 1962 a 1970, em Mato Grosso muitas questões ficavam no plano do discurso dos governadores mato-grossenses, com pouca efetivação na prática.

Entre as discussões e os debates sobre a educação escolar em Mato Grosso aconteceu, em Cuiabá, o I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde, como registra a Mensagem de Governador do ano de 1963:

O ano de 1963 ficará marcado na história de nosso ensino como o I Congresso Mato-Grossense de Educação e Saúde que se realizou em Cuiabá, nos dias 14, 15 e 16 de janeiro. [...] Foram três dias de meditação e análise dos vários problemas com os quais se debatem a educação e a saúde. [...] O interesse despertado pelo Congresso poderia ser comprovado pela numerosa assistência que esteve presente aos trabalhos, onde se contavam, além de sanitários e educadores da capital, 59 prefeitos, 21 médicos, 15 inspetores escolares e um bom número de educadores e médicos vindos de outros municípios. Foram debatidas perto de 40 teses sobre educação e saúde. (MATO GROSSO, Mensagem..., 1963).

Apesar das medidas estaduais e federais, em Mato Grosso o ensino primário ainda era insuficiente para atender a toda a demanda do Estado, o que permaneceu na década de 1960. No município de Dourados, por exemplo, o ensino primário rural ainda carecia de muitas

melhorias, inclusive sofria muito com a falta de escolas, que, muitas vezes, tinham que contar, para a sua criação e funcionamento, com um estabelecimento escolar com a participação efetiva de fazendeiros, de sitiantes e até mesmo de moradores das vilas e dos distritos do seu entorno. Foi isso o que aconteceu no distrito do Guassú, onde as famílias Ishy e Kudo instalaram uma escola na sua fazenda, com a projeção de atendimento para as crianças, conforme será tratado no próximo item deste capítulo.

2.3 Criação e institucionalização da Escola na Fazenda Miya

É um dever do Estado, mas quando este Estado não atua em certas regiões, as comunidades, organizadas por meio de seus cidadãos, constroem escolas. Foi o que aconteceu com os japoneses e os brasileiros descendentes de japoneses no Brasil. (SEDI HIRANO, 2012, p. 13).

As palavras de Sedi Hirano, no prefácio do livro “Brasil e Japão: educação e cultura”, de autoria de Kishimoto e Demartini, publicado em 2012, retratam o sentimento de valorização e de preocupação dos imigrantes japoneses com o conhecimento a ser ofertado por meio da escola. Essas palavras são importantes para a compreensão do trabalho educacional posto em funcionamento pela família Ishy na Fazenda Miya, no distrito do Guassú.

A partir dos dizeres de Sedi Hirano (2012), pode-se dizer que o estado de Mato Grosso, mesmo criando novas escolas primárias, conforme dados citados anteriormente, na década de 1960 não conseguia, ainda, alcançar todas as localidades de seu território, entre elas, as áreas rurais, que mais careciam de escolas primárias. Diante dessas circunstâncias, a família Ishy procurou resolver essa situação, construindo a sua própria escola na Fazenda Miya.

O filho de Shigueoshi Ishy, Kasutami Ishy, quando veio morar no distrito do Guassú, mais precisamente, na Fazenda Miya, com os seus familiares, era viúvo e pai de um menino. Pouco tempo depois de sua chegada à localidade, Kasutami Ishy se casou novamente, desta vez com Tiekko Miyazaki, filha caçula de uma família de imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil em 1936, vindos da Província de Saga-Kea, pertencente à região de Okinawa, para trabalhar no interior de São Paulo, em fazenda de café.

Tiekko Miyazaki, descendente de imigrantes japoneses, nasceu em 10 de dezembro de 1940, já em terras brasileiras, mais precisamente na cidade de Presidente Venceslau. Na época em que se casou com Kasutami Ishy, Tiekko Miyazaki residia em Dracena, também no interior de São Paulo e próximo à cidade de Presidente Prudente.

Ao casar com Kasutami Ishy, Tiekko mudou-se do interior do estado de São Paulo para o Mato Grosso, vindo a residir no distrito do Guassú, na Fazenda Miya, de propriedade da

família de seu esposo. Seu percurso está relacionado com a origem da escola na Fazenda Miya. Em entrevista, Tiekko Miyazaki Ischy relatou:

Quando cheguei, a família do Kasutami vieram tudo em cima de mim, para pegar a escola. Falei não vou pegar a escola, eu não sou formada professora, eu não sei se vou ter capacidade para isso!? Só tinha um pouquinho de estudo, aqui, ninguém tinha estudo! Naquele tempo, você tinha a quarta série, você pegava uma sala (risos). Eu tinha um pouco de estudo, já tinha trabalhado para fora. Eu falei, ué, por que não! Viajei para Presidente Prudente, fui lá em uma livraria, comprei todos os meus livros, de primeira à quarta série, comprei também a cartilha para iniciar, dei uma olhada e pensei... isso aqui eu já sei! Vou conseguir, peguei a escola, minha escola! (Entrevista realizada com Tiekko Miyazaki Ischy, em 9/6/2017).

Pressionada pela família de Kasutami Ischy, Tiekko se esforça para conduzir a instrução para as crianças da família Ischy. A respeito do âmbito da família japonesa, White (1988, p. 61) aponta que “[...] a fonte de influência e valor da mulher é corporificada pelos laços verticais entre pais e filhos. Esse ideal com raízes é fortemente apoiado pelas próprias mulheres, sua principal responsabilidade é perante seus filhos.” Ainda a esse respeito, Camacho (2012, p. 99) menciona:

Todos os pais e mães estabelecem para si mesmos a obrigação de proporcionar aos filhos um alicerce sólido que lhes permita uma vida futura, quando adulto, de independência e com uma profissão socialmente reconhecida como boa. Para isso, consideram a educação propriedade máxima. (CAMACHO, 2012, p. 99).

Além disso, como esclarece White (1988, p. 30), nas famílias japonesas,

As crianças eram muito valorizadas por representarem a continuidade da família e a segurança dos pais na velhice. Elas também proporcionavam força de trabalho à família, e aos doze anos de idade eram capazes de participar integralmente das tarefas agrícolas e domésticas. Finalmente, elas poderiam ainda aumentar a virtude e o *status* familiar dentro da comunidade, tornando-se alunos bem-sucedidos na escola. (WHITE, 1988, p. 30).

Acredita-se que foram tais motivos que fizeram Tiekko Miyazaki Ischy iniciar, em sua própria residência, uma escola, para alfabetizar o seu enteado. A educação dos filhos, além de ser valorizada, constituía-se também prioridade, pois, para a inserção das crianças na escola, os japoneses não mediam esforços no cumprimento das obrigações paternas.

Na persistência em alfabetizar as crianças, Tiekko Miyazaki Ischy, após uma viagem à cidade de Presidente Prudente/SP, conforme relatado em sua entrevista, para a compra de materiais escolares, deu início, em 1965, na varanda de sua própria casa, na Fazenda Miya, às

aulas, contando com três alunos, seu enteado, Célcio Massuo Ishy, e mais dois filhos de funcionários da fazenda de seu esposo, a saber, Maria Aparecida Maia e João Ribeiro.

Entretanto, a notícia de que a senhora Tieko estava ministrando aula se propagou rapidamente, surgindo o interesse de outros moradores da fazenda e do distrito do Guassú. A senhora Tieko era considerada uma pessoa de conhecimento para atuar como professora, mesmo não tendo uma formação específica para o exercício da docência, desenvolvendo então um trabalho como professora leiga – como se dizia. Nessa época, era muito comum, em Mato Grosso e em outros estados brasileiros que careciam de professores habilitados, os moradores que tivessem um nível de escolaridade um pouco maior que os outros na localidade se tornarem professores ditos leigos. A esse respeito, Furtado e Moreira (2015, p. 16) advertem que “[...] ter alguns estudos indicava a aquisição das habilidades de ler, escrever e contar, saberes considerados suficientes para ensinar crianças.”

No caso de Tieko, nessa época, ela já tinha a formação escolar recebida pela Escola Artesanal, uma instituição de ensino que frequentou ainda quando morava no interior de São Paulo. Na Escola Artesanal, Tieko frequentou um Curso Prático Profissional de Serviços Domésticos, que tinha o currículo voltado para a formação de donas de casa, mas com ensinamentos de leitura, escrita, quatro operações, gramática, moral cristã, doutrina católica e prendas domésticas, questões essas, relativas à formação recebida por Tieko, de que trataremos mais aprofundadas no terceiro capítulo desta dissertação. O certo é que essa formação da Escola Artesanal já era demonstrativa de que Tieko, em relação aos moradores da Fazenda Miya e de seu entorno, e até mesmo do distrito do Guassú, tinha um nível de escolaridade maior, o que, de certa forma, a habilitava para tornar-se uma professora leiga nesse distrito do Sul de Mato Grosso.

Tieko Miyazaki aprendeu a ler, a falar, a escrever e a calcular em língua portuguesa. Além disso, aprendeu a costurar, a bordar, a cozinhar, jardinagem, ofícios voltados para o sexo feminino. Em 1959, Tieko cursou, também em Presidente Prudente, o Núcleo de Ensino Profissional Livre, onde teve o seu aprendizado de Corte e Costura reforçado com os seus conhecimentos já adquiridos na Escola Artesanal. A formação escolar recebida por Tieko esteve marcada por um aperfeiçoamento para as meninas se tornarem futuramente esposas e donas de casa.

No ano de 1966, com a propagação da notícia sobre as aulas de Tieko Miyazaki Ishy pela Fazenda Miya e seus arredores, a escola, que iniciou com 3 alunos, passou a contar 27 alunos matriculados, todos sob os cuidados da senhora Tieko, na busca pela alfabetização. A esse respeito, Tieko Miyazaki Ishy lembra:

[...] fui falar com o prefeito Napoleão, para iniciar as aulas, e ele me autorizou. Vieram todas as crianças da redondeza, estas que estudavam com professor particular em casa. Repentinamente estava com mais de 20 alunos. (Entrevista realizada com Tiekko Miyazaki Ishy, em 9/6/2017).

Entretanto, com o crescimento repentino no número de alunos, conforme relatado pela professora, ocorreu a necessidade da construção de uma escola, pois a escola da varanda da casa da professora já não era mais suficiente para atender a toda a demanda de alunos. Desse modo, Tiekko Miyazaki Ishy relatou:

[...] voltei a falar com o prefeito e pedi uma escola. Ele pegou e falou. Olha, o que eu posso fazer é dar o material e vocês se viram com a construção. Ele deu o material e eu providenciei a construção. Assim nasceu a escola rural da Fazenda Miya. Era uma medida de 6 m x 8 m. (Entrevista realizada com Tiekko Miyazaki Ishy, em 9/6/2017).

Com a doação dos materiais para a construção da escola por parte da Prefeitura Municipal de Dourados, na época, da gestão do prefeito Napoleão Francisco de Souza, a família Ishy construiu, na Fazenda Miya, uma escola em madeira. Em pouco tempo a escola foi construída, como podemos observar na Figura 10.



Figura 10 – Inauguração da escola com a presença do prefeito Napoleão Francisco de Souza, em 1966.
Fonte: Acervo pessoal de Tiekko Miyazaki Ishy

Para a construção da escola, Tiekko descreve: “[...] tinha um japonês, que era muito conhecido da gente, também, não tinha muito conhecido aqui em Dourados, o Kasutami

contratou ele. Ele veio morar aqui em casa e fez a escola, todos ajudaram.” (entrevista realizada com Tiekō Miyazaki Ishy, em 9/6/2017). No dia da inauguração foi realizada, pela família Ishy, uma festa, que contou com a presença do prefeito Napoleão Francisco de Souza, autoridades locais, moradores da fazenda e moradores da redondeza. A figura permite entrever ao fundo a escola, construída de maneira simples, em madeira.

Na frente, perto da mesa do bolo, o prefeito Napoleão, o senhor Kasutami Ishy, a professora Tiekō Miyazaki Ishy, o senhor Tuyuko Kudo e sua esposa Tsuyuko Ishy. O senhor Kasutami Ishy e o seu cunhado estão trajando camisas do jogo de beisebol, uma modalidade de jogo praticado pelos homens da família. Além da família Ishy e do prefeito, estavam também os convidados para a inauguração, os moradores da Fazenda Miya e dos seus arredores. Isso acaba por confirmar os dizeres de Fausto (1991 p. 39), que a criação da escola no distrito do Guassú pelos imigrantes japoneses permitiu estabelecer “um elo entre a etnia e a sociedade.”

Para a comemoração, como mostra a figura, o bolo foi idealizado no formato de uma escola. Esse bolo foi feito por Tiekō, que tinha os dotes de culinária aprendidos no tempo em que frequentou a Escola Artesanal¹³, em Presidente Prudente. O bolo foi cortado pelo prefeito Napoleão, após um longo discurso por ele proferido. Além dos materiais para a construção da escola na Fazenda Miya, o prefeito Napoleão Francisco de Souza doou mobiliários para a instituição, como dez carteiras duplas para os alunos, uma mesa de professor e uma pequena lousa. Os materiais didáticos ou de uso dos alunos, como livros, cadernos e outros foram comprados, tanto pela professora como pelos pais dos alunos.

A esse respeito, Faria Filho e Vidal (2000, p. 31) apontam que a proposta para a construção de escolas rurais “baseava-se no ideal de construções simples, sem padrão definido, reguladas por um conjunto de requisitos essenciais, tais como salas de aula, pátio coberto para recreio, banheiros e casa para o professor.” A escola construída na Fazenda Miya não era muito diferente, em um modelo simples, delegando ao docente os mecanismos administrativos, tendo que ministrar aulas, fazer a limpeza e a merenda.

O desempenho da família Ishy não está somente na criação, mas também no efetivo funcionamento da escola. A escola de ensino primário rural e multisseriada construída foi delegada à responsabilidade da professora Tiekō Miyazaki Ishy. Observamos que a escola de

¹³ Trata-se de uma escola profissional que oferecia Curso Prático Profissional. Em 1954, o Curso Prático Profissional foi transformado em Escola Artesanal por meio do Decreto Estadual nº 23.227, de 24 de março de 1954, publicado no DOE de 30 de março de 1954 (MACHADO, 2014, p. 155). As Escolas Profissionais Masculina e Feminina foram instaladas nos bairros nos quais havia grandes concentrações de operários e de imigrantes. Dessa forma, o governo paulista, atendendo ao setor fabril, visava contribuir para a qualificação da mão de obra, tornando o operário brasileiro competitivo com o estrangeiro.

ensino multisseriado funcionava sob a responsabilidade de uma única professora, reunindo, em uma mesma sala, alunos com idades e níveis diferentes de escolarização. Nessa época “[...] era comum encontrar na mesma sala de aula alunos que não conheciam as primeiras letras e outros que já sabiam ler e escrever.” (STEPHANOU; BASTOS, 2009, p. 281). A Figura 11 ilustra os três primeiros alunos que receberam o diploma no ensino primário na Escola da Fazenda Miya.



Figura 11: Primeira Turma de formandos da Escola Municipal Fazenda Miya em 1967.
Fonte: Acervo particular de Tiekko Miyazaki Ischy, 2017.

A primeira turma de alunos da Escola da Fazenda Miya se formou no ano de 1967, pois esses 3 alunos, antes de iniciarem nas aulas na varanda da casa da professora Tiekko, já tinham frequentando a 1ª série na Escola Rural Mista em Macaúba. Assim, quando se tornaram alunos de Tiekko, já estava na 2ª série. Observamos, na imagem a professora Tiekko com a primeira turma de alunos que concluíram a 4ª série primária no ano de 1967. São eles: Maria Aparecida Maia, João Ribeiro e Célcio Massuo Ischy. A imagem permite entrever um momento solene ocorrido na escola, marcado com rigor nas vestimentas, tanto por parte da professora, quanto dos alunos. Os alunos trajavam camisa branca e calça. A aluna estava com camiseta branca e

uma saia de pregas. Já a professora usava um vestido de sua própria criação. Os certificados foram recebidos pelas mãos do prefeito Napoleão.

Ao retomar a questão do crescimento do número de alunos na Escola da Fazenda Miya, a turma do terceiro ano de funcionamento é representativa nesse sentido. A Figura 12 apresenta uma fotografia desses alunos juntamente com a professora Tieko Ishy, na frente da escola construída em madeira, no ano de 1967.



Figura 12 – Professora Tieko e os alunos da Escola Municipal Fazenda Miya, ano de 1967.

Fonte: Acervo particular de Tieko Miyazaki Ishy, 2017.

A imagem deixa evidente como os alunos procuravam pela Escola da Fazenda Miya. Essa turma era constituída por meninos e por meninas, como se pode observar na fotografia. Algumas crianças até mesmo passavam por dificuldades para chegar até a escola, mas, mesmo assim, não abriam mão de receber a formação escolar ministrada pela professora Tieko: “Muitos destes alunos para frequentar a escola vinham de pé ou usavam como meio transporte bicicletas, carroças puxadas a cavalo.” (Entrevista realizada com Tieko Miyazaki Ishy, em 9/6/2017).

Na escola, os alunos, além de aprender os conhecimentos de 1ª a 4ª séries do ensino primário, aprendiam civismo, regras de comportamento e afazeres domésticos. A esse respeito, Tiekou mencionou em entrevista:

Os alunos, além de estudar, eram responsáveis pela limpeza da sala, eles tinham que pegar a água no poço, só um aluno buscava, no caso sempre os maiores, eles ajudavam mais. As regras eram duras, os alunos aprendiam desde como se sentar à mesa, saber se comportar, costurar as roupas quando necessário, os maiores deveriam cuidar dos mais pequenos, não tinha bagunça, todos os dias cantavam o hino nacional. (Entrevista realizada com Tiekou Miyazaki Ishy, em 9/6/2017).

O relato de Tiekou deixa evidente que o cotidiano na escola era marcado por regras, pois os alunos maiores em idade tinham que, além de frequentar o ensino regular em sala de aula, cuidar da limpeza da instituição, buscar água no poço e até mesmo ajudar a cuidar dos alunos menores. Cabe retomar aqui os dizeres de Juliá (2001, p. 10-11), de que a cultura escolar se constitui em um

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas.

Pode-se dizer que essas regras postas pela professora Tiekou em funcionamento nessa instituição de ensino integravam a cultura escolar da Escola da Fazenda Miya. O fato de a professora Tiekou colocar os alunos mais velhos para auxiliá-la e até mesmo ajudar os alunos mais novo, segundo Camacho (2012, p. 102), criava na escola “[...] a ideia de espelho (modelo) muito forte na cultura japonesa.” (CAMACHO, 2012, p. 102). Isso faz com que o aluno direcione e cultive o exemplo da obediência e da responsabilidade. Assim, pode-se dizer que a incorporação da cultura japonesa em atividades transmitidas para os alunos por Tiekou na escola acabava por “[...] se enquadrar nas chamadas culturas da vergonha, nas quais o indivíduo é movido pelo temor à vergonha.” (CAMACHO, 2012, p. 97).

Para além disso, a professora Tiekou acabava exercendo também a função de merendeira na Escola da Fazenda Miya. A esse respeito, ela relata:

[...] a merenda era feita por mim, sopa!... Única coisa que tinha (risos), fazia a sopa no terreiro, botava tijolos em volta fazia um cercado para não ter perigo, a lenha era trazida pelos alunos. Cuidando os alunos e fazendo comida! Passava a tarefa, eles faziam. Eu vinha dar uma olhada, e não tinha problema nenhum. (Entrevista realizada com a professora Tiekou, em 9/6/2017).

Essa situação permite observar que a professora Tieko conduzia as aulas e outras atividades simultaneamente, como a preparação da merenda escolar oferecida aos alunos na Escola da Fazenda Miya. Além disso, a professora tinha que contar com a parceria dos pais dos alunos, que acabavam por ofertar alguns gêneros alimentícios.

Segundo a professora Tieko,

[...] era doada pela prefeitura que ajudava, mas, vinha pouca coisa... às vezes vinham aqueles tipos de trigo, assim granulado. Por essa razão, também tínhamos que contar com a ajuda de outros parceiros, fazíamos sopa, mas ganhávamos ossos do açougue da Macaúba, era só para fazer sopa, para as crianças. (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Entretanto, na década de 1970, mudanças marcaram um novo período da história da escola da Fazenda Miya, pois, no início dos anos de 1970, a escola passou por um processo de municipalização, por meio do Decreto Municipal nº 044, de 2 de maio do ano de 1970. Com essa municipalização a escola passou a ser denominada Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya e a professora Tieko passou para o quadro de funcionários da Prefeitura Municipal de Dourados, como docente leiga, ficando responsável por exercer a docência e tendo a responsabilidade com todos os aspectos de funcionamento da escola, como as matrículas, as transferências, os atestados e outros procedimentos.

Com o número significativo de alunos por série e a efetivação da escola no distrito do Guassú surge a necessidade da ampliação da escola. Com isso, no ano de 1977, os senhores Kasutami Ishy e sua esposa, dona Tieko Miyazaki Ishi, proprietário titular, e o senhor Hatsujiro Kudo e sua esposa, dona Tsuyuko Kudo, proprietário titular, fizeram a doação de uma área com 8.600 metros quadrados da Fazenda Miya para o Departamento de Obra Pública da Prefeitura de Dourados, para a edificação do novo prédio escolar, em caráter municipal.

A nova escola construída passou a contar com duas salas de aulas, uma cozinha, um refeitório, uma secretaria e dois sanitários, com a construção toda em alvenaria, como se pode observar na Figura 13.



Figura 13- Escola Municipal Fazenda Miya, ano de 1978.
Fonte: Acervo da Escola Municipal Fazenda Miya, 2017.

Essa imagem permite entrever que a nova construção da escola passou a ter um padrão bem diferenciado da construção anterior, que era toda em madeira. Essa nova construção, toda feita em alvenaria, era bem maior que a instituição anterior, tendo mais salas de aulas e até outros espaços apropriados para o funcionamento administrativo e o recebimento dos alunos. O novo prédio escolar foi construído no decorrer do ano de 1977, mas as aulas somente foram iniciadas nele, em 1978.

Na inauguração do novo prédio escolar foi realizado um momento cívico, que contou com a presença de autoridades do poder público de Dourados, como o prefeito e vereadores da época, os membros da família Ishy, a comunidade escolar e seus familiares. Convém registrar aqui que, no decorrer dos anos, esse prédio foi se ampliando e o funcionamento da escola na Fazenda Miya segue nele até hoje.

Ademais, pode-se dizer que a construção de novo prédio para a escola na Fazenda Miya também representou um momento de mudanças na cultura escolar dessa instituição de ensino, que, a partir de então, passou a contar não somente apenas com Tiekó Ishy como professora e

funcionária, mas também com a sua sobrinha, Ivoni Ishy, filha da senhora Maria Ishy de Matos, que veio trabalhar como merendeira e auxiliar na sala de aula, e também substituindo a senhora Tiekko quando esta se ausentava para reuniões em Dourados.

CAPÍTULO III

A PROFESSORA TIEKO E A ESCOLA DA FAZENDA MIYA



Figura 14 – Professora Tieko e alunos da Escola Municipal Fazenda Miya
Fonte: Acervo particular de Tieko Miyazaki Ishy, 2017.

Este capítulo analisa os sujeitos que fizeram parte da Escola da Fazenda Miya, como professores e alunos, bem como aborda a organização do ensino, focalizando a estrutura curricular, os programas de ensino e os materiais didáticos e pedagógicos utilizados nessa instituição escolar primária rural no período pesquisado. Segundo Magalhães (2004, p. 139), tecer a história de uma instituição escolar é uma atividade que precisa perpassar pelo conhecimento dos elementos e das “[...] condições materiais, espaços, tempo, meios didáticos e pedagógicos, programas, estruturas, instâncias basicamente objetivas e de funcionamento”, relacionando esses fatores com os diferentes segmentos do cotidiano da escola para perceber as suas singularidades.

3.1 Da Professora Tieko à Contratação de Novos Docentes

A professora Tieko, quando, em 1965, iniciou o seu exercício na docência, ministrando aulas na varanda de sua casa na Fazenda Miya, somente possuía a formação da Escola Artesanal que frequentara na cidade de Presidente Prudente, no interior de São Paulo, e um Curso de Corte e Costura.

Tieko Miyazaki iniciou sua vida escolar aos 14 anos de idade, quando foi morar com os seus tios na cidade de Presidente Prudente. A esse respeito, Tieko recordou, em entrevista:

Eu tinha 14 anos, quando entrei na primeira série, tranquilo. Na segunda série, eu não entendia muitas coisas que a professora explicava no português, eu lembro, até hoje, a professora mostrou uma caixa de fósforo e perguntou: o que era aquilo? E eu respondi rapidinho, é *matchi*, em japonês, (risos) a sala toda deu risada (risos), mas a professora não gostou. Na escola, era proibido ensinar japonês, era proibido ensinar a língua (...) só português. Tinha que aprender tudo em português... (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Foi nessa escola que Tieko teve a oportunidade de aprender a língua portuguesa, pois nessa instituição escolar era proibido o uso da língua japonesa. Como explica Iwamoto (2016, p. 112), o domínio do idioma tornava-se fundamental “[...] no processo de integração com a cultura nacional, além disso, os imigrantes japoneses não poderiam alimentar o sentimento de isolamento e solidão dos que não dominam o dialeto, no caso a língua portuguesa”.

Cumprir lembrar que, no governo Vargas, a partir do Estado Novo em 1937, medidas nacionalistas afetaram os imigrantes, pois “[...] foram estabelecidos Decretos-leis que expressavam a pressão em torno dos imigrantes e seus descendentes em território nacional.”

(FAUSTO, 2006 p. 203). Esses decretos impunham estratégias que obrigavam os imigrantes a interagir com a cultura brasileira, especialmente imigrantes alemães, italianos e japoneses.

No campo educacional, as medidas do governo Vargas atingiram os estrangeiros em vários aspectos, pois muitos não sabiam falar o português, obrigando-se a superar essa dificuldade, como ocorria com Tieko Miyazaki. De acordo com Mombach (2012, p. 2), “[...] nas escolas, os professores deveriam ser brasileiros natos ou naturalizados, as aulas deveriam ser ministradas em português e era proibido o ensino de outras línguas estrangeiras.” Além disso, o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro do ano de 1938, em seu artigo 22, estabeleceu que “[...] não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional.”

Medidas mais drásticas foram estabelecidas com o Decreto-Lei nº 1.545, de 25 de agosto de 1939, que marcou a vida dos estrangeiros. No pacote de medidas, o artigo 7º previa “[...] fiscalizar nas zonas de colonização estrangeira, efetuando, se necessário, inspeções secretas.” O artigo 8º estabelecia “[...] vedar a aquisição, por empresas estrangeiras ou seus agentes de grandes áreas de terra.” No tocante ao uso da língua estrangeira, o artigo 15 desse mesmo decreto-lei afirmava a proibição do “[...] o uso de línguas estrangeiras nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar.” (BRASIL, DECRETO-LEI, 1.545/1939).

No entendimento de Ocada (2012, p. 113),

[...] estas medidas estavam diretamente vinculadas ao projeto de consolidação do Estado Novo, posto em prática pelo governo nacionalista. Tal política refletia o princípio de nacionalização estruturado no abramileiramento e a preocupação com possíveis aumentos de indesejáveis.

Observa-se que tais medidas procuravam romper os vestígios do passado dos imigrantes, sobretudo no que diz respeito à sua língua de origem, buscando, assim, a sua integração em âmbito nacional e a eliminação de conspirações e ameaças com a presença do estrangeiro. Desse modo, o uso da língua materna se tornou um ato clandestino e as proibições se desdobraram em fechamento de instituições de caráter étnico coordenadas por estrangeiros, além de perseguições.

A dificuldade de Tieko Miyazaki com a língua portuguesa estava relacionada ao fato de que, na casa de seus pais, a língua usada entre os membros de sua família era o japonês, como ela relata:

Eu era uma caipira, não falava bem o português. Eu só convivia com a minha mãe, como sabe, a mulher japonesa não saía de casa. Meus irmãos já sabiam bem o português. E minha mãe só falava o japonês, eu estudava o japonês com

ela, em casa só falava em japonês. Porque nós íamos voltar! Sabe, né! (risos). (Entrevista realizada com a professora Tiekko, em 9/6/2017).

A esperança de retorno ao Japão fazia com que a família de Tiekko Miyazaki preservasse o uso da língua de origem em sua família. No seio familiar dos imigrantes japoneses, os laços culturais eram preservados, principalmente a língua, pois, caso retornassem à terra natal, não sofreriam com a rejeição por não saberem o idioma japonês. A esse respeito, Iwamoto (2016, p. 82-3) afirma ser esse “[...] um momento conflituoso, que se expressava no dilema [...] caso regressassem ao Japão, os filhos teriam de saber falar e ler, estabelecendo um mínimo de comunicação. Se houvesse tal defasagem, seria vergonhoso para a família.”

Essa situação fazia com que Tiekko convivesse em meio a um dualismo de idiomas, seja em casa com os familiares, sobretudo em sua convivência com a mãe utilizando o idioma japonês, e na escola, utilizando a língua portuguesa. Tal situação acabava ocasionando constrangimentos e sentimento de rejeição a Tiekko na escola, em Presidente Prudente.

Entretanto, na tentativa de sobrevivência na nova terra, os imigrantes japoneses e seus descendentes se empenharam em dominar a língua portuguesa, pois a falta de domínio dessa língua era vista como um atraso na ascensão social. Assim Tiekko Miyasaki, ao ingressar na Escola Artesanal, em Presidente Prudente, foi à busca desse conhecimento. Afinal, nas escolas brasileiras, os professores deveriam esforçar-se para difundir o amor à pátria, o sentimento de nacionalidade, principalmente, no ensino de história e geografia nacional, pois era obrigatório haver essa presença das marcas do caráter nacionalista no ensino.

A Escola Artesanal, em Presidente Prudente, tinha “[...] o seu objetivo de atender as reivindicações da iniciante e crescente industrialização do país, nos primeiros anos de seu funcionamento apresentava o objetivo de atingir uma população específica: os filhos de trabalhadores.” (MACHADO, 2014, p. 7). Essa escola tinha o seu currículo constituído por disciplinas de conhecimento geral e de cunho profissionalizante. De um modo geral, pode-se dizer que a Escola Artesanal acabava oferecendo, com o seu ensino, um aperfeiçoamento para as meninas também se tornarem futuramente esposas, donas de casa e mães.

Certamente foi por atender filhos de trabalhadores e pela formação oferecida que a senhora Yayoi Miyazaki matriculou a sua filha Tiekko na Escola Artesanal em Presidente Prudente, indicada por sua cunhada. Em meio às lembranças e recordações que a professora Tiekko guarda em seu acervo pessoal está o seu certificado do Curso de Serviços Domésticos que realizou na Escola Artesanal, conforme se pode visualizar na figura a seguir:

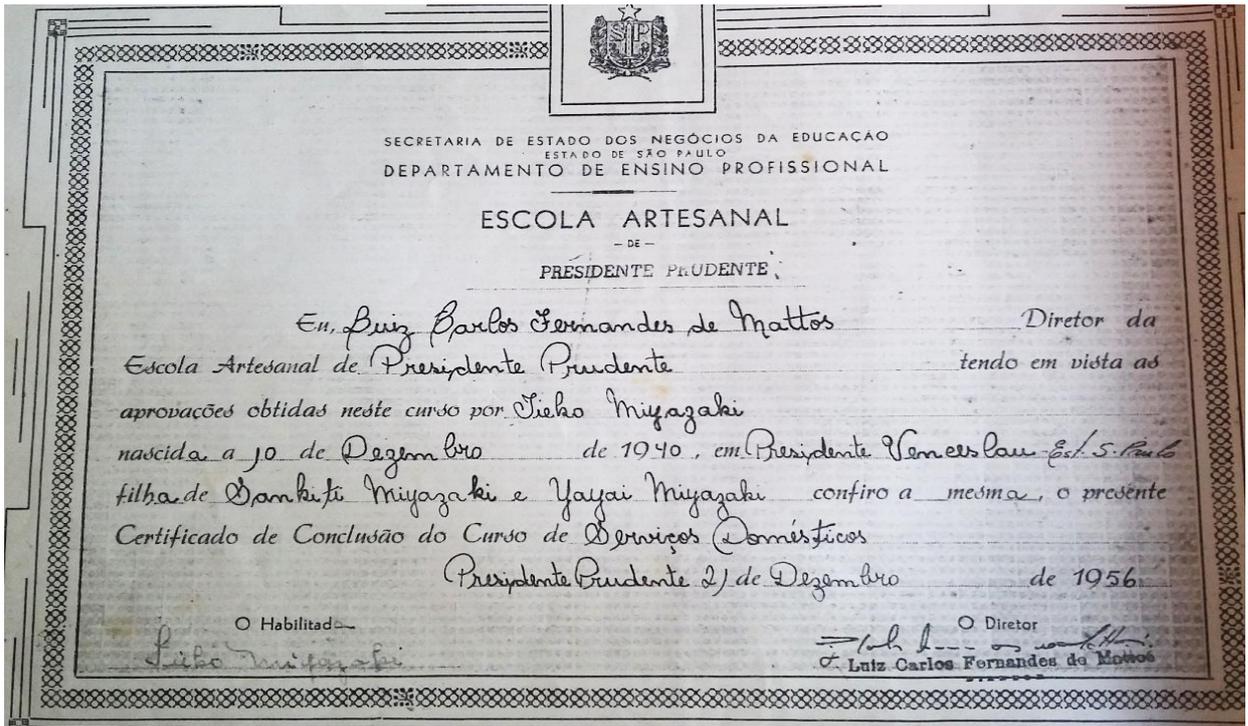


Figura 15 - Certificado de Conclusão do Curso de Serviços Domésticos na Escola Artesanal.
Fonte: Acervo particular de Tiekho Miyazaki Ishy, 2017.

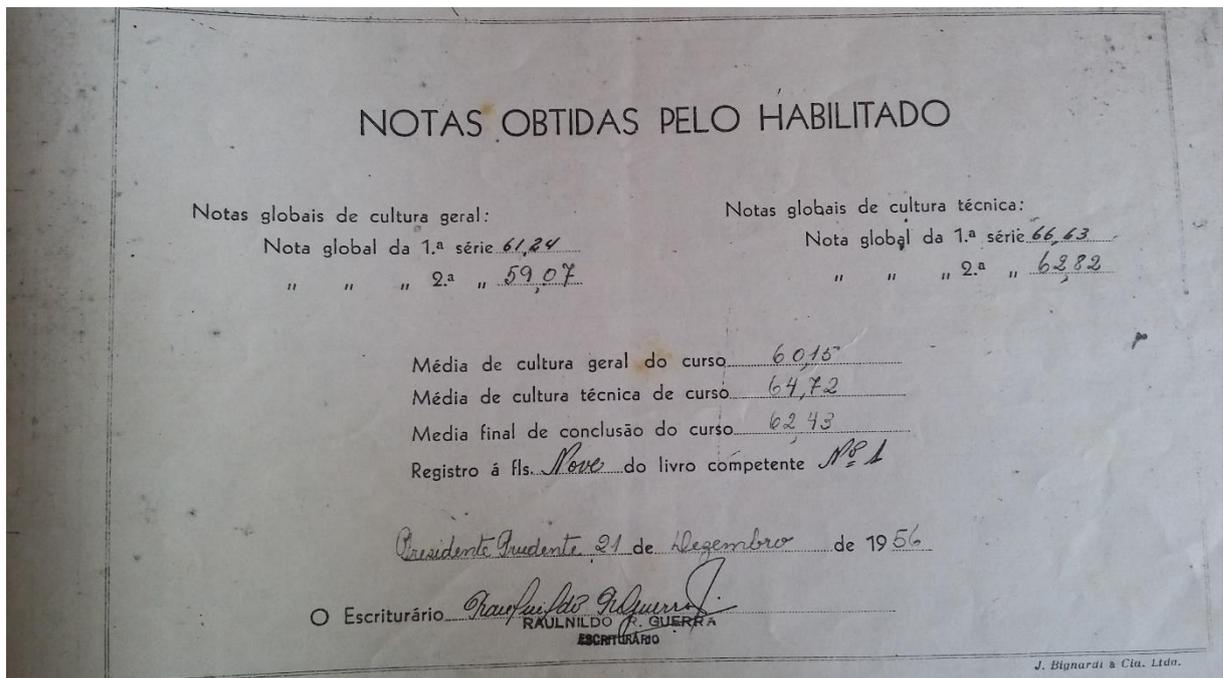


Figura 16 - Verso do certificado de Conclusão do Curso de Serviços Domésticos na Escola Artesanal.
Fonte: Acervo particular de Tiekho Miyazaki Ishy, 2017.

O Certificado de Conclusão do Curso de Serviços Domésticos na Escola Artesanal de Tiekho Miyasaki deixa evidente que o currículo dessa instituição de ensino era constituído por disciplinas de conhecimento geral e de cunho profissionalizante. Como mostra o certificado representado nas Figuras 15 e 16, o currículo era constituído de duas partes, a de cultura geral

e a de cultura técnica. As disciplinas de Português e Matemática constituíam a parte de cultura geral, e desenho, tecnologia e oficina, a parte de cultura técnica. Machado (2014, p. 145) esclarece que “[...] o conjunto destas notas gerava uma nota final determinante de aprovação, reprovação, ou de segunda época, realizada em fevereiro do ano seguinte.”

Machado (2014) ainda explica que cursos femininos, como o Curso de Serviços Domésticos da Escola Artesanal de Presidente Prudente,

[...] não formavam mão de obra para a indústria, mas preparavam as alunas para serem mães e donas de casa, atendendo às expectativas dos pais, que não queriam que suas filhas trabalhassem fora de casa. Para as próprias alunas, educadas segundo o padrão conservador da sociedade da época, e que objetivavam o casamento, os cursos femininos também eram mais do que suficientes quanto às aspirações voltadas à educação. [...] os cursos femininos passaram a ser vistos como um meio de divulgação de novas propostas da sociedade, surgidas na esteira do movimento de racionalização, uma vez que nos cursos de economia doméstica eram agregadas disciplinas de higiene, dietética e outras, que direcionavam à mulher o papel de disseminar mudanças de comportamento a partir do próprio lar. (MACHADO, 2014, p. 145).

Ao concluir os estudos na Escola Artesanal no ano de 1956, Tieko, então já com base em uma cultura geral e conhecimentos profissionalizantes, estava formada, conforme os dizeres de Machado (2014), principalmente, para ser mãe e dona de casa, atendendo às expectativas, por parte dos pais, de uma educação de caráter conservador. Tieko almejava continuar os estudos, mesmo não sendo esse o interesse das famílias de cultura japonesa em relação às mulheres, pois, para a sua mãe, ela já estava com um bom nível de conhecimento: “[...] minha mãe achava assim, que se os homens não estavam estudando, imagina mulher, eu sou a única filha, no meio de sete.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Ainda em entrevista, Tieko mencionou:

Minha mãe queria que eu aprendesse corte e costura, cozinhar, essas outras coisas, que era de mulher naquela época! Preparar para o casamento. Descobri uma escola e falei para ela, tem uma escola assim! Ela queria que a gente aprendesse costurar! (risos) ... Eu falei: Mãe, deixa eu ir nessa escola? Ai, meu Deus do céu! (risos). Eu insisti! Deixa estudar. Minhas colegas, todas fizeram. (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Observa-se que a mãe de Tieko apenas aceitava que a filha continuasse estudando desde que fizesse cursos de corte e costura e cozinha. Na realidade, eram cursos que, mesmo que tivessem caráter profissionalizante, como o de corte e costura, estavam completamente voltados ao universo feminino da época e em nada atrapalhariam a mulher de ser uma boa dona de casa e mãe de família. Na cultura japonesa, as regras e as autorizações eram delegadas à figura da

mãe, como uma guardiã do lar. Sakurai (2014, p. 306) afirma que “[...] a boa esposa e mãe sábia norteava de forma integral a vida das mulheres dentro dos domínios da casa.” A mãe japonesa “[...] sempre tentava evitar o confronto aberto, buscava sempre cooperar com o filho sem risco para a sua própria autoridade.” (WHITE, 1988, p. 144).

Com esse papel exercido pela figura da mãe na cultura japonesa, a mãe de Tiekō encaminhou a sua filha para um curso que não gerasse confronto em família e que, ao mesmo tempo, cooperava com a sua formação, dando-lhe a permissão para realizar o Curso de Corte e Costura pela Escola Liberdade Núcleo de Ensino Profissional Livre, como se pode observar na Figura 17, representativa do diploma obtido por ela nessa instituição.

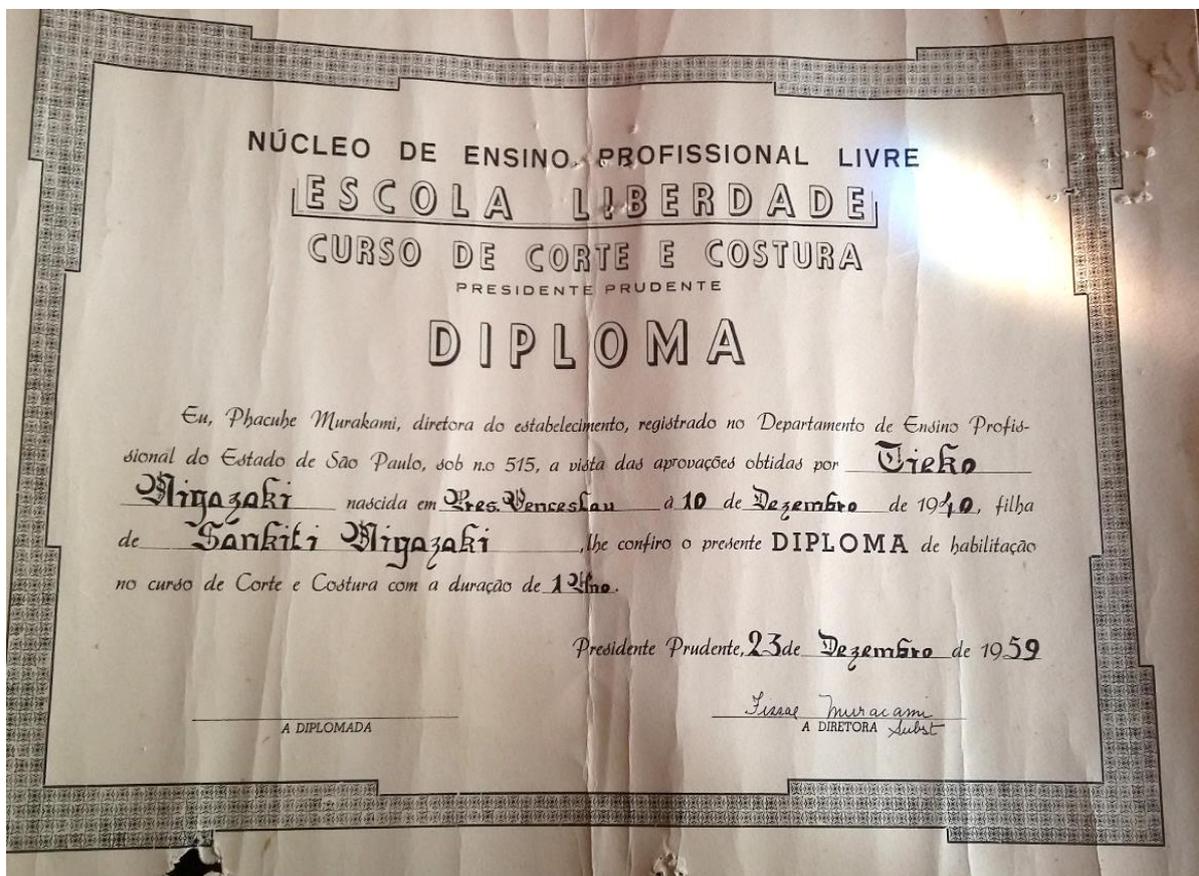


Figura 17 - Diploma de Corte e Costura de Tiekō Miyazaki na Escola Liberdade Núcleo de Ensino Profissional Livre.

Fonte: Acervo pessoal de Tiekō Miyazaki Ishy, 2017.

Como visto, a mãe de Tiekō encaminhou a sua filha para o Curso de Corte Costura, isso após a formação recebida na Escola Artesanal. Embora as mães japonesas procurassem encaminhar as suas filhas para cursos que não gerassem confronto em família, como foi o caso dessa mãe, há de se perceber, porém, uma preocupação das famílias japonesas com relação às moças, tanto para o casamento quanto para exercerem atividade no mercado de trabalho, que

possibilitasse sua sobrevivência em solo brasileiro, pois essas famílias, como aponta Camacho (2012, p. 101) estavam cientes de que a “[...] competição estava presente na vida de todos. Desse modo, as famílias buscavam nutrir seus filhos de instrumentos capazes de enfrentar as dificuldades, o instrumento escolhido era a formação profissional.”

Com a formação profissional alcançada por meio do Curso de Corte e Costura realizado na Escola Liberdade Núcleo de Ensino Profissional Livre, Tiekô pôde atuar, antes do casamento, como costureira, obtendo os seus primeiros rendimentos financeiros, o que veio a colaborar, inclusive financeiramente, com a sobrevivência de sua família em terras brasileiras. Segundo Demartini (2012, p. 32),

As moças que se formavam nessas escolas ao voltarem às colônias do interior eram mais cotadas para o casamento do que as que não haviam frequentado. Estas escolas, quando bem aparelhadas, ensinavam também o português e o japonês, além de outras matérias de conhecimento geral [...]. Aliás, as escolas eram carinhosamente chamadas de escolas de noivas. (DEMARTINI, 2012, p. 34).

Assim, de acordo com os apontamentos de Demartini (2012), pode-se dizer que Tiekô Miyazaki, ao retornar de Presidente Prudente a sua cidade de origem, que, na época, era a cidade de Dracena, após cursar a Escola Artesanal e o Curso de Corte e Costura, na cultura japonesa tornou-se uma moça cotada para o casamento. E foi bem isso que ocorreu na vida da jovem descendente de imigrantes japoneses, pois Tiekô Miyazaki, anos depois, conheceu o Kasutami Ishy, um imigrante japonês viúvo, que, na década de 1950, havia se estabelecido com a sua família no distrito do Guassú, para trabalhar na lavoura do arroz.

Foi com o casamento e a mudança para o distrito do Guassú que Tiekô deixou de atuar como costureira e passou a trabalhar como professora leiga na escola que surgiu, inicialmente, conforme já relatado neste trabalho, na varanda de sua casa. Só posteriormente, numa parceria entre a família Ishy, a família Kudo e o prefeito de Dourados, foi construído um pequeno prédio escolar, ali ficando sediada a nova escola à Escola da Fazenda Miya.

Com a formação que tinha, a professora Tiekô foi conduzindo o seu trabalho até o início de 1970, quando foi conquistada a municipalização da Escola Fazenda Miya. Com o novo *status* da escola, Tiekô Miyazaki Ishy, na sua condição de professora leiga, foi obrigada a sair em busca de uma formação docente para atender melhor os seus alunos. A esse respeito, em entrevista, Tiekô ressaltou que “[...] era para fazer o curso, se não a escola era fechada! Imagina, quanto esforço e agora? Fechar? Não, eu falei, vou continuar estudando!” (Entrevista realizada com a professora Tiekô, em 9/6/2017).

Na década de 1970, as mudanças na legislação educacional brasileira foram também percebidas e aplicadas no território mato-grossense. Os professores leigos deveriam se especializar e realizar os cursos ofertados a eles em períodos de férias. A Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya, recém-inaugurada e municipalizada, não poderia fechar suas portas. E então Tieko retornou aos estudos, deixou o seu lar em períodos de férias e começou a cursar o supletivo na cidade de Dourados.

A esse respeito, Tieko relatou: “[...] minha mãe, quando soube que eu ia voltar a estudar, ficou doida! (risos). Eu, casada, com filhos, e marido... a preocupação não era os filhos, era o marido... (risos), o marido! Mas valeu a pena!” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017). Embora louvável essa atitude de prosseguir nos estudos em prol da escola, aos olhos de sua mãe Tieko colocava em risco seu casamento e gerava um choque no seu papel de uma boa esposa. Como adverte White (1998, p. 60), a figura da mãe, na cultura japonesa, não tem a “[...] necessidade de desempenhar tantas tarefas distintas, nenhuma necessidade de mostrar serviço [...] uma constante atenção e cuidado em relação a seu filho mais uma refeição caseira para seu marido é suficiente para o dia.” Assim, Tieko, mesmo tendo que romper com certas tradições acerca da cultura japonesa, no que diz respeito ao papel da mulher casada, teve que se esforçar e retornar aos estudos, isso pela grande demanda de alunos, pois a escola era o orgulho da fazenda.

Diante de tais circunstâncias, para continuar sua formação, Tieko cursou, no ano de 1973, o supletivo na Escola Estadual de 1º e 2º Grau Presidente Vargas, em Dourados. Depois, já em 1975, cursou a Habilitação Específica para o Magistério de 1º Grau, em nível I a IV, oferecida pelo Colégio Normal São Francisco de Rondonópolis, em Mato Grosso, em caráter intensivo de férias. O Curso de Magistério era ofertado como extensão no Colégio Oswaldo Cruz, na cidade de Dourados, em parceria com a prefeitura de Dourados. A esse respeito, a professora Tieko relatou:

[...] a prefeitura dava o curso, que vinha lá de cima, só que era de férias. Quando acabava as aulas eu já estava de malinha pronta! Viajava de carro, eu tinha um fusquinha, (risos) ia eu e mais três professoras. (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

As despesas com o transporte para realizar o Curso de Magistério ficavam por conta das professoras, no entanto a prefeitura oferecia estadia em Dourados. A professora Tieko cursou o Magistério para atender a uma exigência da Secretaria de Educação e Cultura do Estado, na perspectiva de continuar com as suas atividades de docência no ensino primário rural, no distrito do Guassú. Há de se considerar que,

Em 1970, o Departamento de Pesquisa e Ensino solicitou que todas as Delegacias de Ensino do estado de Mato Grosso apresentassem um levantamento das escolas, com dados reais no que se refere ao número de alunos, professores e escolas de sua extensão. Diante dessa determinação, a Delegacia Regional de Ensino de Dourados/MT fez um levantamento de sua realidade educacional. No final deste levantamento, esta Delegacia apresentou, em seu relatório, sugestões para a melhoria do serviço educacional na região, para a Secretária de Educação e Cultura do Estado, dentre elas a especialização de professores, uma vez que, dos 228 professores que atuavam em grupos escolares, escolas reunidas, escolas rurais mistas, entre outras, 118 tinham a formação da escola normal e 110 eram professores leigos. (PIACENTINI, 2012, p. 67).

Os esforços para uma formação mais especializada dos professores leigos não era somente uma bandeira do município de Dourados, mas uma preocupação em cumprir com a nova LDB da época, a Lei Federal nº 5.692/1971, que reestruturou o ensino e a formação de professores no Brasil. A referida lei estabeleceu as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus no país. Dessa forma, para a formação do magistério, essa lei, em seu artigo 30, estabeleceu:

Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:

- a) no ensino de 1º grau, da 1º a 4º série, habilitação específica de 2º grau;
 - b) no ensino de 1º grau, da 1º a 8º series, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
 - c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena.
- (BRASIL, LEI 5.692/1971).

A referida Lei 5.692/1971 também estabeleceu, em suas disposições transitórias, no artigo 77, as condições mínimas aceitáveis para o exercício do magistério:

Quando a oferta de professores, legalmente habilitados, não bastar para atender às necessidades do ensino, permitir-se-á que lecionem, em caráter suplementar e a título precário:

- a) no ensino de 1º grau, até a 8ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 4ª série de 2º grau;
- b) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, os diplomados com habilitação para o magistério ao nível da 3ª série de 2º grau;
- c) no ensino de 2º grau, até a série final, os portadores de diploma relativo à licenciatura de 1º grau.

Parágrafo único. Onde e quando persistir a falta real de professores, após a aplicação dos critérios estabelecidos neste artigo, poderão ainda lecionar:

- a) no ensino de 1º grau, até a 6ª série, candidatos que hajam concluído a 8ª série e venham a ser preparados em cursos intensivos;
- b) no ensino de 1º grau, até a 5ª série, candidatos habilitados em exames de capacitação regulados, nos vários sistemas, pelos respectivos Conselhos de Educação;
- c) nas demais séries do ensino de 1º grau e no de 2º grau, candidatos habilitados em exames de suficiência regulados pelo Conselho Federal de

Educação e realizados em instituições oficiais de ensino superior indicados pelo mesmo Conselho. (BRASIL, LEI 5.692/1971).

Em regra geral, a Lei 5.692/1971 revelou que o Curso de Magistério era um pré-requisito para o professor lecionar, no entanto, na falta real de professores habilitados, após o estabelecimento dos critérios estabelecidos, outorga ao candidato a preparação em cursos intensivos ou habilitados em exames de capacitação, normatizados nos sistemas, pelos Conselhos de Educação. No entendimento de Rodrigues (1985, p. 35),

A implantação da Lei 5.692/71 e o conseqüente objetivo de atendimento qualitativo e quantitativo da demanda escolar de 1º grau, suscitou uma inevitável discussão em torno do grande número de professores leigos existentes no país, especialmente na zona rural, atuando sob precárias condições de trabalho e de vida. Em condições tão adversas de recursos materiais e humanos, tornava-se impraticável o cumprimento destes objetivos, como propostos nesta lei. (RODRIGUES, 1985, p. 35).

Foi nessas circunstâncias que surgiram Cursos de Magistério, em caráter de férias, como o curso que Tiekko frequentou em Dourados, em uma extensão de um Colégio de Rondonópolis/MT, pois o sul de Mato Grosso contava com muitos professores leigos atuando, sobretudo, no ensino primário rural. Essa era também a realidade da região de Dourados, com suas vilas, distritos, fazendas e sítios, onde atuavam muitos professores leigos que careciam de formação.

O Curso de Magistério em caráter de férias oportunizou, então, a formação de muitos professores. Esse foi também o caso da professora Tiekko Miyazaki Ishy, que teve a sua formação iniciada em 1975 e finalizada em 1977, conforme mostra o seu diploma de Curso de Magistério, na Figura 18 a seguir:

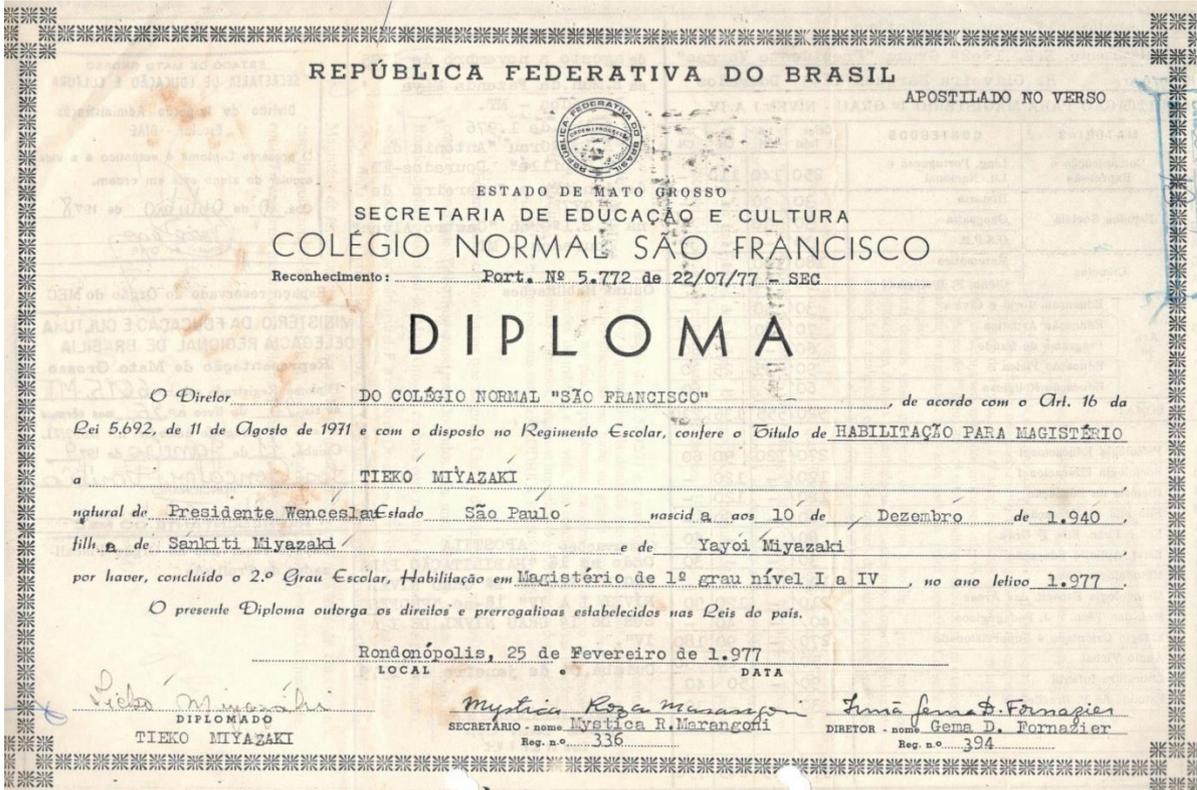


Figura 18 - Frente do diploma do Curso de Magistério de Tiekio Miyazaki Ishy
Fonte: Acervo pessoal de Tiekio Miyazaki Ishy 2017.

Curso anterior <u>1º Grau - Supletivo</u>				Estágio Realizado nos Períodos			Espaço reservado ao Órgão do SEC		
Estabelecimento <u>E.E. 1ºe2º Graus "Presidente Vargas"</u>				de <u>agosto a novembro de 1975</u>			ESTADO DE MATO GROSSO SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA Divisão de Inspeção Administração Esc. lar - DIAE O presente Diploma é autêntico e a vida escolar do aluno está em ordem. Cuiabá, <u>10</u> de <u>Outubro</u> de <u>1978</u> <u>Luiz Janna F. Fornasier</u> DIRETOR		
Enderéço <u>R. Oliveira Marques 1643 Dourados</u>				na <u>E. Mun. da Fazenda Miya Dourados - MT.</u>					
HABILITAÇÃO PARA MAGISTÉRIO 1º GRAU - NIVEL I A IV				de <u>julho de 1.976</u>			Espaço reservado ao Órgão do MEC MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA DELEGACIA REGIONAL DE BRASÍLIA Representação de Mato Grosso Diploma Registrado sob n.º <u>6675.MT</u> às fls. <u>25</u> do livro n.º <u>96</u> , nos termos do art. 16, parágrafo único Lei n.º 5.692/71. Cuiabá, <u>11</u> de <u>Janeiro</u> de <u>1979</u> <u>João Genivaldo Borillo</u> FUNICIONÁRIO REPRESENTANTE DO MEC		
				na <u>E. E. 1º Grau "Antônia da S. Capillê" Dourados-MT.</u>					
E D U C A C A O	M A T É R I A S	Comunicação e Expressão	Ling. Portuguesa e Lit. Nacional	Carga H. Total 250	1.a CH 140	2.a CH 110	3.a CH -	Observações APOSTILA Onde se lê "HABILITAÇÃO PARA MAGISTÉRIO DE 1º GRAU NIVEL I A IV" lê-se "PROFESSOR DE 1º GRAU NIVEL DE I A IV". Cuiabá, <u>04</u> de <u>janeiro</u> de <u>1979</u> <u>Alberta Borges</u> Custe de S.F.V.V.	
		E S T U D O S	S O C I A I S	História	30	30	-		-
	Geografia			30	30	-	-		
	O.S.P.B.			30	-	-	30		
	C I Ê N C I A S	C I Ê N C I A S	Matemática	180	180	-	-		
			Ciênc. F. Biológicas	90	90	-	-		
	G E R A L	A R T.	7º	Educação Moral e Cívica	30	30	-		-
				Educação Artística	70	20	-		50
				Programa de Saúde	60	-	-		60
				Educação Física	90	35	25		30
Educação Religiosa				60	-	-	60		
SOMA:				920	555	135	230		
F O R M A C A O	E S P E C I A L	Psicologia Educacional		270	120	90	60		
		Sociologia Educacional		120	-	120	-		
		História da Educação		120	-	120	-		
		Filosofia da Educação		60	-	60	-		
		Est. e Func. Ens. 1º Grau		60	-	-	60		
		Estat. Aplic. à Educação		30	-	-	30		
		Metodologia Geral		100	100	-	-		
		Metodologia Especif. das Áreas		210	-	120	90		
		Met. das Técn. e J. Pedagógicos		40	-	40	-		
		Estágio Orientado e Supervisionado		270	-	90	180		
		Áudio Visual		50	-	20	30		
		Literatura Infantil		90	-	50	40		
		Estudos de P. Brasileiros		30	-	-	30		
SOMA				2370	775	845	750		

Figura 19 - Verso do diploma do Curso de Magistério de Tiekio Miyazaki Ishy
Fonte: Acervo pessoal de Tiekio Miyazaki Ishy, 2017.

Assim, Tieko Miyazaki Ishy passou exercer a docência na Escola Municipal da Fazenda Miya, a partir do ano de 1978, não mais como professora leiga, mas como uma docente habilitada em Magistério, passando a integrar, a partir de então, o quadro de professores da Prefeitura do Municipal de Dourados.

Cabe acrescentar que a municipalização, no ano de 1970, da Escola da Fazenda Miya não causou apenas a pressão para Tieko cursar o Magistério, pois ocasionou também a vinda de novos professores contratados para exercer a docência na Fazenda Miya, juntamente com Tieko. Segundo a professora Tieko, foi necessário ampliar o quadro docente “[...] devido ao aumento exagerado do número de alunos, por isso pedi uma assistente, então veio a Ivone Ishy de Matos.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Tieko mencionou que, além disso, o quantitativo de alunos na 1ª série necessitava de uma atenção maior da professora, pois “[...] a maior dificuldade era em alfabetizar, tinha aluno na 1ª série que não sabia segurar o lápis e tinha alunos que já sabia o alfabeto.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

A professora Ivone Ishy de Matos, sobrinha de Tieko Miyazaki Ishy, iniciou sua atividade na escola como merendeira e auxiliando a professora Tieko com os alunos da 1ª série. Foi somente depois de um ano de experiência auxiliando a professora Tieko que Ivone assumiu a turma da 1ª série no período matutino, isso em 1974, atuava como professora leiga¹⁴. No mesmo ano, a professora Ivone trabalhou também na escola da Fazenda Miya com o Programa de Alfabetização de Adultos, no caso, o MOBREAL¹⁵, no período noturno. A atuação da professora Ivone na escola da Fazenda Miya se estendeu até o ano de 1982.

Embora essa pesquisa não se estenda até a década de 1980, cabe informar que foi nesse período que novos docentes passaram a ser contratados para compor o quadro de professores da Escola da Fazenda Miya, como foi o caso, por exemplo, da professora Neuza Ishy Braga, irmã da professora Ivone, contratada em 1983, para atuar com a 1ª série no lugar da professora Ivone.

A trajetória profissional da senhora Neuza se iniciou, portanto, no ano de 1983, como merendeira. Embora Neuza exercesse a função de professora auxiliar da turma da 1ª série, não recebia renumeração para atuar nessa função, pois seu contrato oficial era de merendeira.

¹⁴ Somente em 1979 a professora Ivone iniciou o curso LOGOS II: “O MEC, em convênio com as Unidades Federadas, elaborou e implantou o Projeto LOGOS II, com metodologia personalizada por meio de módulos” (PIACENTINI, 2012). O projeto estava destinado a habilitar professores leigos.

¹⁵ De acordo com Leite (2011), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL foi criado pela Lei Federal nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Foi uma proposta para erradicar o problema do analfabetismo no Brasil que se expandiu por todo o território nacional até ser extinto em 1985, após o fim do período militar.

No entanto, Neuza cursava o Magistério na cidade de Dourados, e foi somente após a conclusão do curso no ano de 1987, que a professora Neuza foi contratada oficialmente para atuar como docente da turma da 1ª série. Outros professores foram sendo contratados posteriormente.

Contudo, no período pesquisado neste trabalho, pode-se observar que o corpo docente na Escola Fazenda Miya era bem reduzido, pois contou, na maior parte do período, somente com a atuação da professora Tieko Miyazaki Ishy, visto que foi somente no final da década de 1970 que Tieko pôde contar com a contratação da professora Ivone.

3.2 Os Alunos

Os alunos da Escola da Fazenda Miya, em sua maioria, eram de famílias humildes. Eram os filhos dos funcionários da própria fazenda e filhos de outros moradores do distrito do Guassú e que residiam em sítios e fazendas no entorno da Fazenda Miya. Os descendentes da família Ishy e da família Kudo, embora em menor número, também compunham a clientela dessa escola. Afinal, conforme foi tratado no capítulo anterior deste trabalho, essa escola surgiu, inclusive, para atender a um descendente da família Ishy, no caso, o filho do seu Kasutami Ishy, enteado de Tieko Miyazaki Ishy.

No que diz respeito às matrículas, os dados retirados dos Livros de Matrículas revelaram um relativo aumento de número no período de 1965 a 1977, embora, em alguns anos, decaísse, mas em outros voltavam a crescer. Esses dados oferecem, de certa maneira, a evolução das matrículas no ensino primário na Escola da Fazenda Miya e permitem, pelos menos, apresentar uma amostra desse crescimento na instituição no período em estudo, conforme evidencia a Tabela, 2 a seguir:

Tabela 2 - Quantidade de alunos matriculados por série entre os anos de 1965-1977

Ano	Série 1ª	Série 2ª	Série 3ª	Série 4ª	Total
1965	-	03	-	-	03
1966	20	04	03	-	27
1967	33	-	04	03	40
1968	21	14	-	04	39
1969	23	13	07	-	43
1970	11	07	16	07	41
1971	19	10	10	15	54

1972	15	10	15	08	48
1973	27	09	08	09	53
1974	23	20	05	08	56
1975	20	12	13	03	48
1976	17	20	8	13	58
1977	14	17	18	8	57

Fonte: Livros de Matrículas do período de 1965 a 1977, da Escola da Fazenda Miya.

Organização: Ebenritter, 2017.

Os dados coletados nos Livros de Matrículas do período investigado permitem observar a disparidade em relação à quantidade de matrículas. O que se constata é um número significativo de alunos na 1ª série em todos os anos analisados, no entanto é inegável a presença maior de alunos no ano de 1967, com um total de 33 alunos cursando a 1ª série, porém não há alunos matriculados na 2ª série, na 3ª série há 4 alunos e na 4ª série apenas 3 alunos. Os Livros de Matrículas também possibilitaram estabelecer um perfil etário dos alunos da escola no período pesquisado. Desse modo, a Tabela 3 apresenta dados sobre a idade desses alunos matriculados, como se pode observar:

Idade

Ano	06-07	08-09	10-11	12-13	14...
1965		02	01		
1966	3	8	7	6	3
1967	2	13	10	7	8
1968	3	8	11	6	11
1969	2	8	14	11	7
1970	1	4	9	11	13
1971	11	7	18	9	7
1972	3	9	7	14	15
1973	4	15	11	9	10

1974	9	14	10	15	11
1975	5	14	13	11	5
1976	4	16	17	15	6
1977	2	17	18	12	8

Tabela 3 Relação das idades dos alunos matriculados entre os anos de 1965-1977.

Fonte: Livros de Matrículas do período de 1965 a 1977, da Escola da Fazenda Miya

Organização: Ebenritter, 2017.

Esses dados da tabela permitem observar que a idade dos alunos matriculados na escola, na maioria deles, era superior aos 7 anos. Essa entrada tardia na escola provavelmente era devida à dificuldade de acesso à escola na localidade, ao fato de o povoamento local ter sido constituído de terras devolutas, à necessidade de as crianças terem de trabalhar desde a infância na roça, ajudando os pais, entre outros aspectos. A tabela ainda permite observar que as crianças menores de 7 anos não eram atendidas pela Escola da Fazenda Miya, pois essa instituição não atuava como pré-escola.

Os dados coletados nos Livros de Matrículas da Escola da Fazenda Miya também possibilitaram estabelecer a quantidade de alunos filhos de brasileiros e de alunos filhos de imigrantes japoneses. O gráfico a seguir apresenta essas informações, conforme se pode observar:

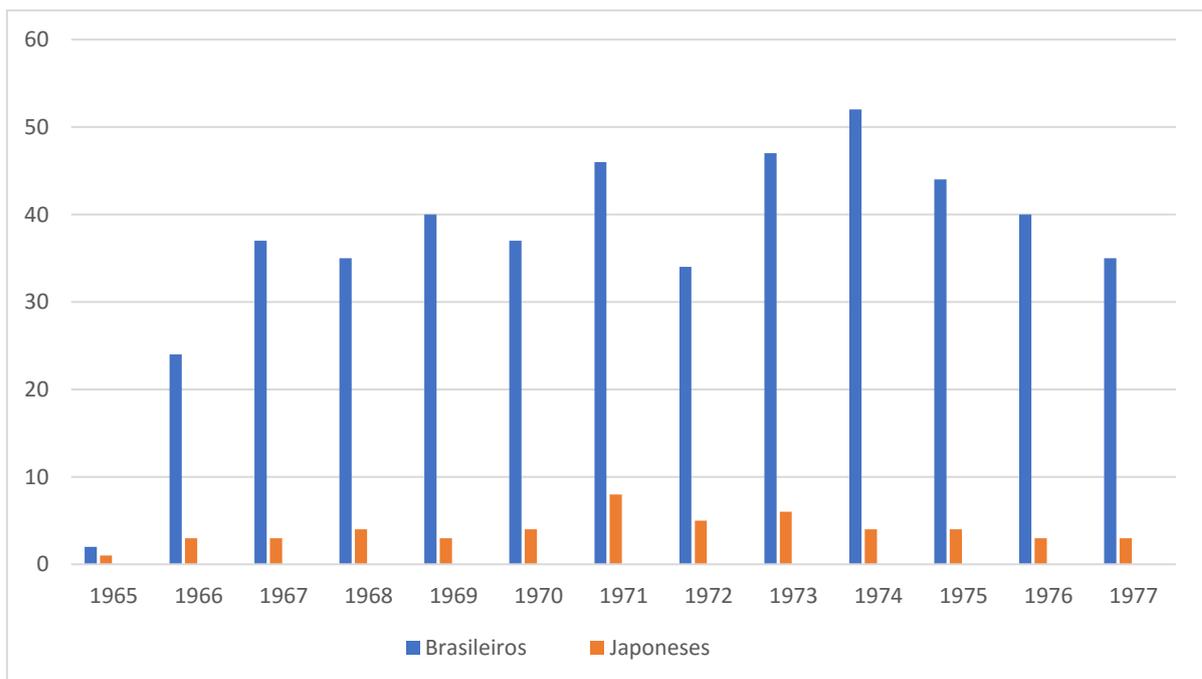


Figura 20 - Gráfico da nacionalidade dos pais dos alunos entre os anos de 1965 a 1977.

Fonte: Livro de Matrícula da Escola da Fazenda Miya.

Organização: Ebenritter, 2017.

O gráfico deixa evidente que a presença de filhos de imigrantes japoneses na instituição de ensino em relação aos filhos de brasileiros se aproximou somente no início de funcionamento da Escola da Fazenda Miya, no caso em 1965, pois, a partir de 1966 até 1977, o número de filhos de brasileiros foi sempre superior aos filhos de imigrantes japoneses. Depois, contudo, percebe-se que, no ano de 1971, a presença de filhos de imigrantes japoneses volta a crescer, embora o número de filhos de brasileiros continue predominante. Esse crescimento dos filhos de imigrantes japoneses está relacionado ao fato de a professora Tieko ter agregado, em sua casa, alguns sobrinhos em idade escolar para frequentar a escola. No ano de 1971, por exemplo, havia um número significativo de alunos imigrantes japoneses, num total de 8 alunos matriculados.

Esse gráfico ainda permite entrever que o número de alunos filhos de brasileiros, embora em alguns anos, no período de 1965 a 1977, passasse por redução no número de matrículas, logo voltava a crescer. Observa-se que, no período pesquisado, o ano de 1974 foi o ano em que mais matrículas de filhos de brasileiros ocorreram. Certamente isso ocorreu pela chegada de novos moradores à Fazenda Miya e a seu entorno.

3.3 Vestígios da Organização do Ensino na Escola Fazenda Miya

No presente estudo, para entender a organização do ensino na Escola Fazenda Miya entre 1965 a 1977, tornou-se necessário recorrer à legislação educacional vigente no período, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Federal nº. 4.024/1961) e à de 1971 (Lei Federal nº 5.692/1971), bem como ao Programa de Ensino Primário do Estado de Mato Grosso.

O fato, porém, de não se ter conseguido encontrar, nos acervos pesquisados, muitos documentos sobre a organização do ensino na escola, dificultou, de certa forma, o aprofundamento da análise, que se limitou à entrevista com a professora Tieko, aos documentos guardados no acervo pessoal dessa professora, a pareceres encontrados no arquivo da Escola da Fazenda Miya, à legislação, entre outros poucos dados. Acredita-se, contudo, que tal fato não tenha comprometido demasiadamente esta análise da organização do ensino na escola.

A proposta para o ensino primário em Mato Grosso, na década de 1960, estava pautada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, como acima mencionado. Assim, a Escola da Fazenda Miya, em seus iniciais, tinha que tomar como base o ensino primário prescrito nessa lei em vigência no período. Nessa época, o Secretário Estadual de Educação e

Cultura, Dr. Hermes Rodrigues de Alcântara, em seu texto introdutório sobre o programa de ensino primário no estado argumentava que:

Necessário se fazia que o ensino primário em Mato Grosso sofresse substancial modificação em seu organismo. Para as Escolas Rurais e Isoladas Urbanas foram elaborados programas especiais, atendendo-se as condições daquelas regiões afastadas dos centros citadinos, de forma que o ensino primário rural e nas zonas perimetrais das cidades fosse ministrado dentro de métodos de ensino apropriados e adaptáveis às peculiaridades típicas daquelas zonas, ao mesmo tempo em que se inculcasse na mente da criança o amor à terra, ao labor agrário, a familiarização com os objetos agrícolas e a importância e o significado das atividades rurais na economia do país. (MATO GROSSO, MENSAGEM..., 1962).

Pode-se observar que o ensino no meio rural poderia ser ministrado dentro de método de ensino adaptável às peculiaridades e, por outro lado, com interesses de segmentos no embate acerca da permanência do homem no meio rural. De acordo com o Programa de Ensino Primário de Mato Grosso, a inserção da criança no mundo da leitura e da escrita e cálculo no ensino primário rural deveriam perpassar a valorização agrícola e o amor a terra.

O referido documento estabeleceu as disciplinas para serem ensinadas de 1ª a 4ª séries, no meio rural. O Quadro 2, a seguir, apresenta as matérias escolares estabelecidas pelo Programa.

Quadro 2 – Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso para a Escola Rural

Ano	Disciplinas	Séries
1962 a 1970		
	Português. Aritmética. Geografia. História do Brasil. Desenho. Ciências Naturais e Físicas. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Trabalhos Manuais. Educação Física. Caligrafia.	1ª Série
	Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História do Brasil. Caligrafia. Ciências Físicas e Naturais. Conhecimento de Horticultura e Agricultura. Desenho. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Educação Física.	2ª Série
	Português. Aritmética e Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Trabalhos Manuais. Educação Física.	3ª Série
	Português. Aritmética Geometria. Geografia. História. Desenho. Ciências Físicas e Naturais. Educação Cívica Moral e Social. Higiene. Canto. Trabalhos Manuais. Educação Física.	4ª Série

Fonte: Decreto nº 319, de 4 de maio de 1962.

Organização: Ebenritter, 2017.

É interessante observar que, na estrutura curricular estabelecida pelo Programa Escolar do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, de 1ª a 4ª séries, para a escola rural, não havia uma divisão de carga horária para cada uma das disciplinas. Além disso, observa-se que apenas na 2ª série do ensino primário aparecia uma matéria escolar voltada ao universo do meio rural, no caso, “Conhecimento de Horticultura e Agricultura”.

Já o Quadro 3 apresenta os conteúdos estabelecidos pelo Programa pelas disciplinas em cada uma das séries, como se pode observar:

Quadro 3 – Conteúdos das disciplinas estabelecidos em cada uma das séries pelo Programa do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso

Disciplina	Conteúdo por Série
Português	<p>1ª Série: Leitura de sentenças, palavras e sílabas no quadro negro, utilizando tipo comum de imprensa e manuscrito. Leitura oral, e silenciosa em cartilha, Pré-livro, fichas e cartazes. Conhecimento do alfabeto. Estudo gradativo no quadro negro de: fragmentação de sentenças, palavras e sílabas. Cópia no quadro negro e no caderno das sentenças, palavras já conhecidas. Formar e ordenar sentenças. Grupos consonantais. Exercícios de vocabulário. Emprego das letras maiúsculas e minúsculas. Cópias das lições de leitura no quadro-negro e no caderno. Formar o singular e o plural das palavras. Noções gerais dos sinais diacríticos. Ditado.</p> <p>2ª Série: Leitura oral e silenciosa. Interpretação da leitura pelo professor. Reprodução oral da lição pelos alunos, com significação de vocábulos. Completar, ordenar, ampliar e reduzir sentenças. Sinônimos e antônimos. Formação de sentenças afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas. Sílaba e sílaba tônica. Acentuação e pontuação. Substantivo. Conhecimento sobre pronome e verbo. Redação – bilhetes e cartilhas muito simples. Ditado.</p> <p>3ª Série: Leitura e interpretação do professor e do aluno. Sinônimos, antônimos e homônimos. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas e acentuação tônica. Estudo sobre pronome, verbo, substantivo e adjetivo. Concordância. Conjugação de verbos regulares. Exercícios sobre gênero, número e grau. Análise léxica. Cópia e ditado. Descrição de estampa, objeto, pessoas, animais, etc. Reprodução de contos e histórias, lidas ou narradas pelo professor. Redação.</p> <p>4ª Série: Leitura expressiva, expressão oral e escrita. Sinônimos, Antônimos e Homônimos. Classificação das palavras quanto ao número de sílabas e acentuação tônica. Estudo sobre pronome, verbo, substantivo e adjetivo. Concordância. Conjugação de verbos regulares. Exercícios sobre gênero, número e grau. Análise léxica. Cópia e ditado. Reprodução de contos e histórias, lidas ou narradas pelo professor. Redação.</p>
Matemática	<p>1ª Série: Início da leitura e contagem até 10 (dez). Escrita no caderno e no quadro-negro Noções do zero. Conhecimento e exercícios dos sinais</p>

<p>Aritmética e Geometria</p>	<p>aritmético. Leitura e escrita de números até 100 (cem). Formação de dezenas e centenas. Noções de números pares e ímpares. Operações de um algarismo (somar, multiplicar, diminuir e dividir). Problemas orais e escritos. Conhecimento e manejo das moedas correntes (cruzeiro e centavo). Algarismo romano até XII.</p> <p>2ª Série: Leitura e escrita de números até 1000. Formação e exercício de dezena, centena e milhar. Problemas e exercícios sobre as 4 operações de números inteiros. Divisão com 2 algarismos. Conhecimento prático de medida. Noção do dobro, triplo, quádruplo e quántuplo. Linhas em geral.</p> <p>3ª Série: Leitura escrita de números até bilhões. Estudo das frações: ordinárias e decimais. Exercícios das quatro operações sobre inteiros (todos os casos). Sistema métrico: seus múltiplos e submúltiplos. Divisão do tempo: conhecimento completo e prático do sistema monetário brasileiro.</p> <p>4ª Série: Leitura escrita de números até bilhões. Situação-problema. Estudo das frações: ordinárias e decimais. Exercícios das quatro operações. Sistema métrico: seus múltiplos e submúltiplos. Divisão do tempo. Linhas em geral. Linhas. Ângulos – retos, agudos e obtusos. Triângulos – preliminares, equilátero, isósceles. Conhecimentos dos sólidos geométricos.</p>
<p>Geografia</p>	<p>1ª Série: divisão do tempo: dia, o mês e o ano. O sol e a direção da sombra. Pontos Cardeais. A escola: localização e circunvizinhanças. Diferenças entre bairro, povoado, fazenda, vila, cidade e município. Tráfego e trânsito. Estações do ano.</p> <p>2ª Série: Estações do ano. Pontos cardeais. Denominação das terras e as águas: ilhas, penínsulas, cabo, serra, rio, baía, lago, porto, mar e oceano. Cidade e capital do Estado de Mato Grosso. Riquezas e produções do estado de Mato Grosso. Meios de transportes e comunicações.</p> <p>3ª Série: Geografia do Estado de Mato Grosso. Estudo da geografia física do Estado de Mato Grosso. Recursos naturais e econômicos.</p> <p>4ª Série: Estudo sobre o Brasil: capital, estado e territórios, com as respectivas capitais e localização. Pontos colaterais. Ideia do globo, suas linhas e principais zonas. Forma e movimento da Terra. Cartografia: mapa de Mato Grosso, contorno do Brasil.</p>
<p>História</p>	<p>1ª Série: Descobrimto do Brasil - palestra. Independência. Proclamação da República – conhecimento dos fatos relacionados com as grandes datas nacionais.</p> <p>2ª Série: Descobrimto do Brasil. Tiradentes. República. Independência. Referência aos principais vultos brasileiros.</p> <p>3ª Série: Descobrimto – Indígenas: usos e costumes. Capitãneas hereditárias. Os três governos: Tomé de Souza, Duarte da Costa e Mem de Sá. Independência e a Inconfidência Mineira. O Grito do Ipiranga. Abolição dos escravos. O governo de D. Pedro II. República.</p> <p>4ª Série: A Proclamação. Primeiros atos do povo governo. Principais episódios da Guerra do Paraguai. Resumo histórico de Mato Grosso.</p>

Ciências Físicas e Naturais	<p>1ª Série: Estudo sumário de animais e plantas do meio ambiente das crianças. Os três reinos da natureza. Fonte de luz e calor o Sol. A água, o ar e o sol como elementos indispensáveis à vida.</p> <p>2ª Série: Classificação dos animais. Corpos da natureza: sólidos, líquidos e gasosos. Corpo humano e suas principais partes. A água. Mudanças de estado. Conhecimento de horticultura e agricultura.</p> <p>3ª Série: Corpo humano. Os cinco sentidos. Animais. Consciência do respeito à natureza, o solo e a árvore.</p> <p>4ª Série: Minerais. A água: fontes de abastecimento. A importância da agricultura. Consciência do respeito à natureza, o solo e a árvore. Onde procurar sementes e orientação para cada cultura. Planta.</p>
Canto	<p>1ª Série: Hino Nacional.</p> <p>2ª Série: Cantos patrióticos. Cantos recreativos</p> <p>3ª Série: Cantos folclóricos de Mato Grosso.</p> <p>4ª Série: Hinos patrióticos.</p>
Educação Moral Cívica e Social	<p>1ª Série: A vida da criança no lar, na escola e na sociedade. Bandeira Nacional, significação de suas cores e de seu dístico. Hino Nacional.</p> <p>2ª Série: Narração de fatos patrióticos e ensinamentos morais adequados à idade. Colaboração com as benfeitorias estaduais e municipais. Comemoração cívica e símbolos da Pátria.</p> <p>3ª Série: Pátria – Deveres do cidadão.</p> <p>4ª Série: Forma de governo e seus poderes. Como são constituídos os governos estaduais e municipais. O voto e as eleições.</p>
Desenho	<p>1ª Série: Desenho espontâneo. Cópia do natural.</p> <p>2ª Série: Linhas gerais. Cópias do natural. Desenho livre.</p> <p>3ª Série: Cópia do natural, sólidos geométricos, folhas e frutas.</p> <p>4ª Série: Desenho de imaginação.</p>
Higiene	<p>1ª Série: Vestuário, corpo, casas, terrenos, etc. Limpezas: unhas, dentes, nariz, boca. A importância de o homem andar calçado.</p> <p>2ª Série: Arejamento das habitações. Moléstias contraídas pelos animais domésticos. Combate aos insetos caseiros, como pulgas, barata, moscas, mosquitos, etc.</p> <p>3ª Série: Combater e evitar moléstias comuns: sarampo, varíola, verminoses, tuberculoses, etc.</p> <p>4ª Série: Alimentação: asseio na maneira de fazer e de comer. Primeiros socorros nos casos de acidentes.</p>
Educação Física	<p>1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série: Os exercícios serão simples e gradativos, bem (como) de acordo com a idade da criança para um melhor desenvolvimento físico. Exemplo: Exercícios respectivos, marcha, corrida, saltos, ataque e defesa, etc. Jogos.</p>
Trabalhos Manuais	<p>1ª Série: Masc. Recortes de papel para confecções de utilidade decorativa. Nós, laçadas e pequenos trabalhos em barbantes.</p>

	<p>Fem. Pontos fáceis de agulha. Tricô simples.</p> <p>2ª Série: Masc. Tecelagem e recortes de papel cartão. Trabalhos simples em madeira e barro. Trabalho em barbante: sacola, rede, etc.</p> <p>Fem. Pontos de agulha. Costura: alinhavo, franzir, botões, barra, etc. Tricô.</p> <p>3ª e 4ª Série: Masc. a) recortes e dobraduras. Cartonagens: confecção de sólidos geométricos. Trabalho de madeira, barbante ou barro: objetos úteis.</p> <p>Fem. noções de puericultura: banho de asseio da criança. Pontos de agulha: costura e bordado. Tricô e crochê.</p>
Caligrafia	1ª, 2ª, 3ª e 4ª Série: Exercícios em cadernos apropriados. Letras e palavras.

Fonte: Decreto nº 319, de 4 de maio de 1962.

Organização: Ebenritter, 2017.

Ainda que o Programa Escolar do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso tivesse uma estrutura curricular estabelecida especificamente para o ensino de 1ª a 4ª séries na escola rural, o currículo indicava apenas uma disciplina voltada especificamente ao meio rural. Curiosamente, conforme relatado anteriormente, essa mesma disciplina estava prevista para as escolas urbana. Inclusive, em nenhum dos dois casos mencionava conteúdos a serem lecionados, apenas informava o título, que era “Conhecimento de Horticultura e Agricultura”.

Além das matérias e dos conteúdos especificados por matéria em cada série do ensino primário, o programa descrevia as instruções para o professor e os alunos, os deveres e as proibições, contendo também as orientações e a metodologia em geral de todas as disciplinas. Trazia especificados os feriados e as datas comemorativas, entre eles: 8 de abril – Fundação de Cuiabá, 8 de maio – Vitória das Nações Unidas, 13 de junho – Retomada de Corumbá, 25 de agosto – Dia do Soldado, 21 de setembro nº 319 – Dia da árvore, 12 de outubro – Dia da Criança, 15 de outubro – Dia do Mestre, 19 de novembro – Dia da Bandeira.

Ainda que houvesse as prescrições feitas pela Lei 4.024/1961 e pelo Programa Curricular do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, foi possível observar que, embora a Escola da Fazenda Miya tenha estabelecido a sua organização de ensino em quatro séries, de forma multisseriada e de acordo com as matérias estabelecidas pelo Programa Curricular do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, a professora Tieko, sobretudo no início da sua atividade de docência, ministrava os conteúdos das disciplinas do ensino primário seguindo os livros que adquiriu em uma viagem para Presidente Prudente, comprando esse material didático em uma livraria dessa cidade do interior de São Paulo.

Observamos uma lacuna entre a prática da professora e o programa curricular prescrito pela Lei Federal nº 4.024/1961, um dos percalços a essa realidade era a deficiência do próprio sistema educacional. A esse respeito, a Mensagem de Governador de 1965 aponta o seguinte:

[...] os professores leigos apresentam uma grande carência nas condições pedagógicas. Sobretudo no interior esse problema assumia características verdadeiramente dramáticas. Neste setor, o ponto básico é o aperfeiçoamento do professor. (MENSAGEM DE GOVERNADOR, 1965).

Antes de prosseguir com as discussões sobre o ensino ministrado na Escola da Fazenda Miya pela professora Tieko, é importante lembrar aqui que os materiais didáticos e escolares eram comprados pela própria docente, como os livros, as cartilhas, os cadernos, os lápis, as borrachas e outros. Depois esses materiais eram adquiridos pelos pais dos alunos: “[...] não havia abundância de material, cada um tinha que comprar o seu. Eu comprava um pouco a mais para deixar lá na escola para vender para eles porquê... ninguém tinha!” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

A esse respeito, a ex-aluna Maria Aparecida Maia, em entrevista, acrescentou ainda que “[...] os materiais escolares eram comprados e descontados no pagamento no final do mês dos nossos pais.” (Entrevista realizada com Maria Aparecida Maia, em 18/4/2017). Sobre o ensino ministrado na Escola da Fazenda Miya, a professora Tieko recordou ainda:

O tempo que eu dava aula sozinha dominava tudo, não tinha planejamento, a gente seguia o livro. Era tudo dividido, cada turma tinha seu livro, um livro grosso dava o ano todo. Pegava tal página e seguia. Tinha todas as matérias. O mais difícil era o português, mas tinha o texto e as perguntas para interpretar. Enquanto tomava a lição de um, os outros tinham atividades. Mandei fazer um quadro bem grande, dividia em 2ª, 3ª e 4ª série, passava atividades no quadro também. Na 1ª série tinha a cartilha. Era difícil. Tinha muita criança. (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Isso deixa evidente que, no início de sua atividade docente, Tieko não se preocupava em seguir o planejamento, tanto o previsto pela Lei Federal nº 4.024/1961, quanto o previsto no Programa Curricular do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso. Conforme ela própria relata na entrevista, não havia um planejamento. Ela apenas seguia os livros, no caso, os livros por ela adquiridos na cidade de Presidente Prudente para cada série.

Apesar disso, percebe-se que Tieko se preocupava em seguir os conteúdos vinculados pelos livros das diferentes séries do ensino primário, o ano todo. Isso incluía que ela, em sua sala de aula multisseriada, tinha a sua prática docente muito bem planejada e organizada, para atender a todas as turmas, não deixando as outras turmas sem atividades enquanto desenvolvia atividades específicas com uma turma. Nessas circunstâncias, até mesmo o tamanho da lousa era planejado em tamanho grande, com espaço para instruções escritas para cada uma das séries.

Ao retomar as discussões sobre os livros utilizados pela professora Tieko na Escola da Fazenda Miya, é oportuno lembrar que, na 1ª série, a cartilha utilizada na alfabetização dos alunos era a “Caminho Suave”. Essa cartilha foi elaborada por Branca Alves de Lima e publicada pela primeira vez em 1948 e é editada até os dias atuais. De acordo com Peres, Vahl e Thie (2016, p. 344),

A cartilha Caminho Suave, segundo revelam os dados, foi elaborada com base na experiência de Branca Alves de Lima em escolas do interior paulista. Branca afirmou ao jornal Folha de S. Paulo que a cartilha nasceu do trabalho nas salas de aula, tentando superar as dificuldades do aprendizado, procurando nas ilustrações alguma semelhança com o fonema usado. O argumento de que a cartilha “nasceu” da prática, do trabalho em sala de aula e da experiência da autora é recorrente nas reportagens pesquisadas.

A cartilha “Caminho Suave” marcou a história da alfabetização brasileira, influenciando gerações de professores e de alunos, tendo sido considerada a cartilha de maior sucesso editorial no que tange à venda de livros para o ensino da leitura e da escrita no Brasil (PERES; VAHL; THIE, 2016). A Figura 21 apresenta a imagem da cartilha “Caminho Suave” publicada no ano de 1967, localizada no Arquivo da Escola Municipal Fazenda Miya, que foi utilizada pela professora Tieko na alfabetização de seus alunos da 1ª série do ensino primário.

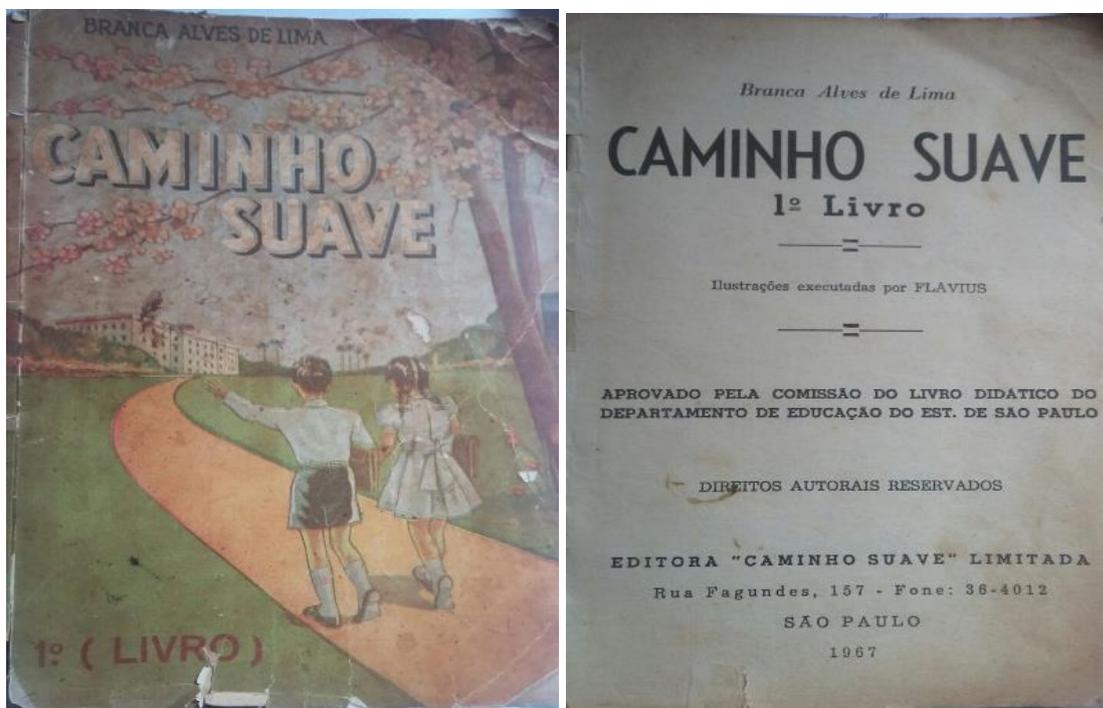


Figura 21- Cartilha “Caminho Suave”, do ano de 1967.
Fonte: Acervo da Escola Municipal Fazenda Miya, 2017.

Em entrevista, Tieko relatou que a cartilha “Caminho Suave” era adquirida pelos alunos da 1ª série, que estudavam as lições dela durante todo ano letivo: “Eu dava muita tarefa, faziam

duas, três copias, o texto da cartilha era de quatro ou cinco linhas, e eles faziam.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Desse modo, na prática, o uso da cartilha era realizado por sequência, a cada lição era realizada a leitura e a cópia do texto e da sequência de palavras. Assim, essa cartilha se apresentava como suporte para a alfabetização, contendo lições curtas, com exercícios de memorização, explorando o trabalho com as sílabas na construção das palavras, formando uma sequência de exercícios para a fixação. Frade e Maciel (2006) apontam que a cartilha “Caminho Suave” tinha muitos exercícios de memorização, exercícios esses que eram de atividades repetitivas de palavras e de sílabas.

Antes, porém, de iniciar o ensino com o uso da cartilha “Caminho Suave” na 1ª série, a professora Tieko recordou que, devido às dificuldades dos alunos, “[...] tinha que ensinar pegar no lápis, organizar o caderno, primeiro aprendia o alfabeto, juntar as palavras para depois usava lição na cartilha.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Observa-se assim que, mesmo Tieko não tendo a formação específica em Magistério, sendo, no caso, uma professora leiga que utilizava os conhecimentos aprendidos na Escola Artesanal de Presidente Prudente, pode-se dizer que ela conseguia desenvolver, em sua prática docente em sala de aula, um trabalho eficiente para o processo de aprendizagem de seus alunos.

Entretanto, com a municipalização da Escola da Fazenda Miya no início da década de 1970 e a implantação da Lei Federal nº 5.692/1971, a professora Tieko passou a não ter mais tanta autonomia como antes, tendo, a partir deste período, que organizar o ensino na escola de acordo com as regulamentações vigentes, pois essa instituição de ensino passou a receber vistorias e inspeções do órgão de competência da Secretaria de Municipal de Educação de Dourados, a fim de regularizar a vida escolar, a validação de estudos e a estrutura curricular.

Com a elevação da pequena escola para o *status* de Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya e por meio do Decreto nº 044, de 22 de maio de 1973, ocorreu a validação dos estudos, a organização do calendário escolar a ser seguido com as descrições: início das atividades docentes, planejamento, início do ano letivo, início do bimestre, feriados, término dos bimestres e férias para professores e alunos.

No que diz respeito à estrutura curricular do ensino primário, ocorreu a ratificação de aspectos com relação à lei anterior, no caso a Lei Federal 4.024/1961, pois a Lei Federal nº 5.692/1971 passou a agregar no ensino disciplinas obrigatórias, como Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião. Desse modo, a estrutura curricular da Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya passou a ter uma nova configuração no ensino de 1ª a 4ª séries, conforme mostra o Quadro 4.

Quadro 4 Estrutura Curricular 1ª a 4ª Série entre os anos de 1973 a 1981

Camadas	Categoria Curricular/ Matérias	Conteúdos específicos	Carga Horária por Série			
			1ª	2ª	3ª	4ª
Núcleo Comum artigo 7º da Lei nº 5.692/1971	Comunicação e Expressão	Língua Portuguesa Educação Artística Educação Física	360	360	288	288
	Integração Social	História Geografia Educação Moral e Cívica Organização Social e Política do Brasil Ensino Religioso	180	180	216	216
	Iniciação às Ciências	Matemática Ciências Programas de Saúde	180	180	216	216
	Semanal em Horas/Aulas Total de Horas Anuais		0	0	0	0
			720	720	720	720

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Fazenda Miya. Validação de estudos dos anos de 1973 a 1981.

Organização: Ebenritter, 2017.

Como se pode observar pelo Quadro 4, da Estrutura Curricular 1ª a 4ª Série entre os anos de 1973 a 1981¹⁶, o ensino de 1ª a 4ª séries passou a ser organizado na escola por um Núcleo Comum, com base no artigo 7º da Lei Federal nº 5.692/1971, e dividido em categorias curriculares por matérias e conteúdos específicos e tendo carga horária específica para o ensino de cada uma das matérias por série. No que tange às categorias curriculares/matérias, a “Comunicação e Expressão” englobava os conteúdos Língua Portuguesa, Educação Artística e Educação Física. A “Integração Social” abrangia os conteúdos História, Geografia, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil, Ensino Religioso. E, por fim, a “Iniciação às Ciências” compreendia os conteúdos Matemática, Ciências e Programas de Saúde.

¹⁶ Esses conteúdos foram incorporados na Grade Curricular do Ensino de 1º Grau, com base no Parecer da CGVE/SE – Setor de Currículo, constantes nas folhas de 13 a 15 do Processo nº. 24580/83, que aprovou essa grade para os respectivos anos letivos indicados no quadro referente aos anos de 1973, 1974, 1975, 1976, 1977, 1978, 1979, 1980 e 1981. A informação se encontra no acervo pedagógico da Escola Municipal Fazenda Miya.

Esse quadro permite analisar, ainda, que, entre os conteúdos específicos, aparece, pela primeira vez, na categoria curricular/matéria “Comunicação e Expressão”, o conteúdo de Educação Artística. Já na categoria curricular/matéria “Integração Social”, os conteúdos de Organização Social e Política do Brasil e de Ensino Religioso. E, na categoria curricular/matéria “Iniciação às Ciências”, o conteúdo do Programa de Saúde.

No que diz respeito à carga horária anual, o quadro apresenta uma distribuição específica para cada série. Para as turmas de 1ª e 2ª séries consta uma carga horária de 360 horas, distribuídas na categoria curricular/matéria de “Comunicação e Expressão”, enquanto para as turmas de 3ª e 4ª séries consta uma carga horária de 288 horas. Já na categoria curricular/matéria de “Integração Social”, a distribuição para as turmas de 1ª e 2ª série é de 180 horas, enquanto para as turmas de 3ª e 4ª séries a carga horária é de 216 horas. No caso da categoria curricular/matéria “Iniciação às Ciências”, tanto para as turmas de 1ª e 2ª séries quanto para as de 3ª e 4ª séries, as cargas horárias são equivalentes, sendo de 180 horas para cada uma das turmas.

Certamente se pode dizer que a maior distribuição da carga horária nas turmas de 1ª e 2ª série na categoria curricular/matéria “Comunicação e Expressão” estava relacionada ao fato de essas séries iniciais do ensino de 1º grau se constituírem em uma etapa do processo de escolarização que demanda uma maior dedicação do professor na alfabetização do aluno, o que faz necessária uma carga horária mais elevada do conteúdo de Língua Portuguesa.

Considerando essas categorias curriculares/matérias de ensino, cabe acrescentar que, na Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya, os alunos não eram avaliados somente com base no rendimento escolar dessas categorias/matérias, como na “Comunicação e Expressão”, na “Integração Social” e na “Iniciação as Ciências”. Os alunos também passavam por um processo de avaliação formativa, conforme revela o Boletim Escolar representado na Figura 22.

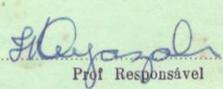
RENDIMENTO ESCOLAR					AVALIAÇÃO FORMATIVA					
1.º GRAU - 1ª a 4ª SÉRIE					Assidui- dade	Tarefa	Higiene	Interesse	Relaciona- mento	Assinatura do Responsável
BIMESTRE	Comunicação e Expressão	Integração Social	Iniciação às Ciências	FALTAS						
1º Bimestre	80	80	80							
2º Bimestre	80	80	90							
3º Bimestre	65	60	55	↓	O	R	O	B	O	
4º Bimestre	70	70	85	↓	O	B	O	B	O	
Média Anual	75	70	75							
Recuperação	-	-	-		Observação:					
Média Final	75	70	75						
Dias Letivos 180									
Resultado Final <i>aprovado</i>									
OBS: Para conhecimento dos Sr.º Pais ou Respon- sáveis informamos que a menor nota para aprovação do aluno é de 5,5 (cinco e meio) por área de estudo.									
					O - Ótimo					
					B - Bom					
					R - Regular					
					I - Insatisfatório					
					 Prof. Responsável					

Figura 22 - Boletim escolar

Fonte: Arquivo da Escola Municipal Fazenda Miya, 2017.

Esse Boletim Escolar deixa evidente que havia uma preocupação, na Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya, em avaliar os alunos para além do rendimento escolar, pois os alunos eram avaliados também quanto à sua assiduidade, tarefa, higiene, interesse e relacionamento, com os conceitos (O) Ótimo, (B) Bom, (R) Regular e (I) Insatisfatório.

3.3.1 O Ensino Religioso uma matéria da categoria curricular Integração Social

O Ensino Religioso, de acordo com as regulamentações da Lei Federal nº 5.692/1971 e os dados do Parecer da CGVE/SE – Setor de Currículo, referente ao Processo nº. 24580/1983, que validava a estrutura curricular de estudos entre os anos de 1973 a 1971, na Escola Municipal de 1º Grau Fazenda Miya estava inserido na estrutura dessa instituição de ensino na categoria curricular/matéria “Integração Social”. Na escola, a professora Tiekko procurava difundir a prática do ensino religioso todos os dias logo no início da aula, com rezas.

Além disso, a professora Tiekko também preparava os alunos interessados da escola para a Primeira Comunhão, uma atividade que essa docente exercia nos dias combinados com os alunos. Assim, a professora Tiekko ficou responsável pelas atividades de catequizar as crianças

da fazenda e da região. Desse modo, Tieko exercia, além do papel de professora na instituição, o papel de catequista.

A catequização das crianças era uma prática comum dos docentes das escolas primárias rurais, uma vez que, em outras escolas situadas em vilas e distritos próximos à Fazenda Miya, essa atividade também era exercida pelos professores. Um dos motivos para essa prática se concretizou, segundo Ocada (2012, p. 116 -117), com “[...] crucial importância na compreensão das mudanças de mentalidade entre os japoneses, a partir do momento que os imigrantes deixam para trás a ideia de retorno e vivenciam uma inserção no país de adoção.” Sendo uma estratégia de convívio, no caso da atuação da professora Tieko como catequista na escola da fazenda, a catequização evidencia uma aproximação com e uma aceitação da sociedade de recepção.

Na Figura 24 é possível observar a Primeira Turma de Comunhão formada pela professora Tieko, na Escola Municipal da Fazenda Miya.



Figura 24 Primeira turma de formando da 1ª Comunhão ano de 1970.

Fonte: Acervo particular da professora Tieko, 2017.

A imagem da primeira turma de 1ª Comunhão deixa evidente que a fotografia foi tirada na frente da escola, tendo a professora Tieko junto com os seus alunos, que estavam todos bem vestidos, devido à cerimônia religiosa do dia. Os meninos, que formavam a grande maioria da turma, vestiam uma calça escura e camiseta branca, com sapatos e tênis nos pés e a única menina

vestia uma saia escura até os joelhos, uma camiseta branca, meia branca nos pés e um tênis. Toda a turma segurava a sua frente o certificado de conclusão de 1ª Comunhão recebido. Nesse dia foi realizada uma grande missa na escola, que contou com a presença das famílias residentes na Fazenda Miya e na região.

A realização de missas na Escola da Fazenda Miya era uma atividade que já tinha se tornado recorrente para a população da fazenda e da região. A esse respeito, a professora Tieko relatou: “[...] de dois em dois mês tinha uma missa na escola, às vezes demorava um pouco mais. Vinha o Frei Tito, de fusca, aí era aquela festa, todo mundo era avisado da missa, só assim para alguém participar da missa naquela época.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017). Assim, pode-se dizer que a Escola da Fazenda Miya era um ponto de referência para a comunidade local e da região em atividades religiosas.

3.3.2 Educação Física: o beisebol e valores da cultura japonesa na escola

O conteúdo específico de Educação Física, conforme a legislação da época, se integrava na categoria curricular/matéria “Comunicação e Expressão”. O beisebol era uma atividade esportiva que não fazia parte do conteúdo de Educação Física, pois era um esporte praticado aos sábados, com treinos durante a semana.

O jogo de beisebol foi introduzido na Fazenda Miya pela própria família Ishy, sendo praticado entre os adultos e as crianças da fazenda. Em razão da distância, era difícil frequentar o Clube Nipônico de Dourados. Então a família Ishy destinou, na sede da fazenda, um espaço para formar um campo para o jogo de beisebol. O lazer aparece embutido nas práticas de convívio entre os japoneses com os brasileiros. Segundo Demartini (1995, p. 301), essa era uma “[...] estratégia que as famílias japonesas desenvolviam para poderem contar com alguma distração, sem romper com o mito do trabalho e da vida sofrida.”

Como os japoneses são muito suscetíveis à competição, conforme assinala Camacho (2012), pode-se dizer que a prática do jogo de beisebol com o time da Fazenda Miya se tornou uma boa alternativa de lazer e de competição para os membros da família dos Ishy. O time de adultos participava de competições tanto na Fazenda Miya quanto na redondeza. A professora Tieko recordou, em entrevista, que “[...] em dia de campeonato de beisebol fazíamos festa na fazenda, vinha gente de todo que é lado, minha casa enchia, fazíamos doces, bolos, pastéis e vendíamos tudo. Os homens eram responsáveis pelo almoço, era muito bom.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

No caso do time infantil, que contava com alunos da Escola da Fazenda Miya, para ser um jogador, “[...] os alunos, além das habilidades para o jogo, deveriam ter um bom rendimento escolar, não podendo ser indisciplinado na escola.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017). A cobrança com o desempenho escolar em nível satisfatório era desejável, pois colocava o aluno em caráter de competição, persistência em direção ao objetivo, superando os obstáculos e fracassos.

Os alunos escolhidos para o time de beisebol infantil da Fazenda Miya deveriam ser um exemplo de notas e de comportamento na escola. No entendimento de White (1988, p. 191), “[...] o método de escolha significa que a criança tem responsabilidade social e sucesso pessoal que estão intimamente ligados.” Assim, pode-se dizer que associar um bom desempenho escolar da criança para ela obter o direito de participar do jogo de beisebol, isso acabava por imprimir nele uma imagem do bom aluno. Conforme White (1988), na cultura japonesa, o sucesso escolar é visto como uma das virtudes. A Figura 23 apresenta a imagem do time de beisebol infantil da Fazenda Miya, com a presença de alunos da escola, no ano de 1969.



Figura 23: Time de beisebol infantil, ano de 1969

Fonte: Acervo particular de Tieko, 2017.

Como se pode observar, o time de beisebol infantil da Fazenda Miya era formado por crianças de origem japonesa e brasileira. As crianças acima destacadas em círculo são filhas de

imigrantes japoneses, no entanto, percebe-se a presença de um número maior de crianças brasileiras no time.

Todas essas crianças eram treinadas pelo senhor Kasutami Ishy, esposo da professora Tiekko Ishy. Somente uma vez por mês, ele contava com a presença de um professor da Colônia Matsubara, contratado pelo senhor Kasutami, que vinha auxiliá-lo no treino das crianças. Todos os materiais esportivos eram comprados pela própria família Ishy.

Assim, se o bom desempenho escolar dava acesso ao time, diferentemente acontecia com o aluno que não obtinha o direito a participação. O fato de o aluno não poder jogar beisebol por falta de desempenho acabava por imprimir nele uma imagem de aluno pouco esforçado, sem mérito. Na cultura japonesa isso se “[...] enquadra nas chamadas culturas da vergonha, nas quais o indivíduo é motivado pelo temor da vergonha.” (CAMACHO, 2012, p. 97). Desse modo, percebe-se o cultivo de valores culturais japoneses no convívio escolar da Escola da Fazenda Miya.

Nessas circunstâncias, as famílias japonesas moradoras na Fazenda Miya, sobretudo a família Ishy, à qual a professora Tiekko pertencia enquanto esposa do senhor Kasutami, faziam conhecer algo da cultura de seu grupo étnico e da sua identidade cultural, no caso, o jogo de beisebol. Chartier (1990, p. 123) aponta essa questão da seguinte maneira:

[...] as práticas que visam fazer reconhecer uma identidade social, exibir uma maneira própria de estar no mundo, significar simbolicamente um estatuto e uma posição; por fim, as formas institucionalizadas e objetivadas graças às quais uns representantes (instâncias coletivas ou pessoas singulares) marcam de forma visível e perpetuada a existência do grupo, classe ou comunidade.

De acordo com Ocada (2012, p. 117), “[...] a manifestação da cultura japonesa começa a se exteriorizar para um grande público. [...] Nesta intersecção de cultura, as famílias trazem à tona uma nostalgia romântica da terra de origem por um tempo atemporal.” Os vínculos com a população local são estabelecidos, mesmo tendo uma fronteira étnica¹⁷ demarcada no relacionamento.

Assim, na Fazenda Miya, quanto também na escola, os valores da cultura japonesa eram preservados e perpetuados por meio dos times adulto e infantil do beisebol e dos jogos realizados na própria fazenda e nas suas redondezas.

¹⁷ A questão da “fronteira étnica” é tratada nos estudos sobre imigração japonesa que enfatizam o aspecto da assimilação e integração dos japoneses no Brasil. A questão é relativa à contribuição dos japoneses em diferentes áreas, que pretendem reforçar a ideia do enraizamento da etnia no Brasil. (SAKURAI, 1993, p. 85).

3.3.3 Desfiles cívicos e práticas da Escola da Fazenda

Além das aulas, do estudo das matérias curriculares, das aulas de catequese, da formação na primeira comunhão dos alunos e participação no time de beisebol infantil, a Escola da Fazenda Miya participava dos desfiles cívicos. Essas atividades, como os desfiles cívicos, a participação nas aulas de catequese e no time de beisebol acabavam compondo e complementando o currículo e a cultura escolar da Escola da Fazenda Miya, mas, ao mesmo tempo, acabavam por romper com a rotina escolar cotidiana.

Há de se considerar que os desfiles cívicos, as formaturas, as apresentações, declamação de poesias... todas essas atividades estavam incorporadas à cultura festiva das instituições educativas, pois essas festividades constituíam momentos de integração e de socialização que contribuíam para a construção da memória coletiva, principalmente a data alusiva à Independência do Brasil, marcada pelo desfile cívico, fanfarra e alunos.

Na escola da Fazenda Miya, a professora Tieko, além de ministrar suas aulas em uma sala multisseriada, de atuar como catequista, de participar das atividades dos dias de jogos de beisebol da fazenda, também organizou na escola, junto com os seus alunos, uma fanfarra para participar de atividades dentro da própria instituição quanto a desfiles cívicos, onde eram convidados a participar. Tieko, em entrevista, recordou: “[...] uma escola rural, onde o povo não tinha acesso à televisão, ir para cidade era muito difícil, resolvi realizar na escola algo que divertisse, então dei início à fanfarra. Os primeiros instrumentos eram três, ganhamos da escola que fechou.” (Entrevista realizada com a professora Tieko, em 9/6/2017).

Do mesmo modo como ocorria a escolha dos alunos para participarem do time de beisebol infantil, os primeiros alunos a participarem da fanfarra foram escolhidos mediante os critérios de boas notas e de comportamento exemplar. Enquanto os instrumentos da fanfarra pertenciam à escola, os uniformes para usarem na fanfarra deveriam ser confeccionados e comprados pelos pais dos alunos. Na Figura 25 é possível verificar uma imagem da primeira turma de fanfarra da escola.



Figura 25 - Primeira turma da Fanfarra de 1977.

Fonte: Acervo da Escola Municipal Fazenda Miya, 2017.

Como se pode observar, a primeira turma da fanfarra da Escola da Fazenda Miya era formada essencialmente por meninos e não era muito numerosa, contava apenas com 10 alunos. Pela imagem é possível observar que os alunos que participavam da fanfarra usavam um uniforme específico para os dias das apresentações, uniforme esse composto por calça azul escura, camisa branca de manga longa, pulôver azul escuro, gravata azul escuro, boné e tênis branco. Na verdade, um uniforme todo organizado nas cores azul e branco. Certamente essa fotografia deve ter sido retirada em um dia de desfile de que a escola participou na Vila Macaúba, antes ou depois de os alunos desfilarem pelas ruas de terra da Vila.

É importante registrar aqui que a Escola da Fazenda Miya era convidada a desfilar na Vila Macaúba. A esse respeito, a professora Tiekko lembra: “[...] os alunos não poderiam fazer vergonha, cada um tinha o seu compromisso.” (Entrevista realizada com a professora Tiekko, em 9/6/2017). Essa atividade era realizada com muito orgulho pelos alunos da escola e pela professora Tiekko, pois “[...] conseguimos ensinar os alunos e tudo ficou perfeito. Os alunos foram com euforia e eu me senti realizada em poder mostrar aos pais até onde chegava à capacidade das crianças.” (Entrevista realizada com a professora Tiekko, em 9/6/2017).

De fato, pode-se dizer que a análise realizada sobre alguns aspectos da organização do ensino na Escola da Fazenda Miya, no período de 1965 a 1977, possibilitou observar que, no

início da atividade docente da professora Tieko na escola, ela não tinha preocupação em seguir um planejamento, que isso somente veio ocorrer já nos anos de 1970, quando então a escola passou por um processo de municipalização e vieram as pressões da Secretaria Municipal de Educação de Dourados para a validação dos estudos, sobretudo devido às regulamentações implantadas pela Lei Federal nº 5.692/1971.

Além disso, permitiu analisar que a atuação da professora Tieko na escola ia para além do estudo das matérias e dos conteúdos ensinados em sala de aula, aspecto esse evidenciado, principalmente, com a atuação de Tieko enquanto catequista, preparando os alunos interessados para a Primeira Comunhão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a história da Escola Municipal Fazenda Miya, instalada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, município de Dourados, na década de 1960, com o intuito de examinar o seu processo de criação e instalação, identificar e caracterizar o perfil de seus alunos e docentes, e ainda analisar como era o ensino oferecido por essa instituição escolar no período de 1965 a 1977, pôde-se constatar que os imigrantes japoneses no distrito do Guassú não promoveram apenas o desenvolvimento econômico da localidade, com a lavoura do arroz, mas também auxiliaram no desenvolvimento da educação escolar, uma vez que, nesse período, em Mato Grosso, sobretudo nessas localidades do sul do estado, eram poucas as escolas, principalmente nas áreas rurais.

É certo que, antes da criação da Escola na Fazenda Miya, a instituição de ensino que ficava mais perto da Fazenda Miya situava-se na Vila de Macaúba, sede do distrito do Guassú. No caso, a Escola Rural Mista de Macaúba mantinha o seu funcionamento em caráter multisseriado, contando apenas com uma professora leiga, onde as condições para as crianças e jovens residentes na Fazenda Miya frequentarem essa escola eram as mais adversas, tanto pelas distâncias, pela falta de transporte, quanto pelos perigos em caminhar por matas. Assim, a criação da Escola da Fazenda Miya teve uma representação importante no processo de escolarização dos moradores da Fazenda Miya e do seu entorno, bem como para o distrito do Guassú, que passou a contar com mais uma escola. Além disso, pode-se dizer que a criação dessa escola contribuiu para o processo de escolarização no sul do antigo estado do Mato Grosso, no meio rural, em uma época em que Mato Grosso ainda contava com poucas escolas de ensino primário e o atendimento por escolarização não atingia a toda a demanda de crianças.

No caso do município de Dourados, onde se situava a Fazenda Miya, pertencente ao distrito do Guassú, sobretudo o ensino primário rural ainda carecia de muitas melhorias, inclusive sofria muito com a falta de escolas, que, muitas vezes, tinha que contar, para a sua criação e funcionamento de um estabelecimento escolar, com a participação efetiva de fazendeiros, sitiantes e até mesmo dos moradores das vilas e dos distritos do seu entorno.

Em síntese, compreendemos que a criação da Escola da Fazenda Miya ocorreu nessas circunstâncias no distrito do Guassú, contando com a participação das famílias de imigrantes japoneses, no caso, as famílias Ishy e Kudo. Outro aspecto que merece também destaque na criação dessa escola é o fato de a cultura japonesa, a instrução dos seus filhos, por meio da escola, ter ocupado um papel importante e de forte sentimento de valorização e preocupação das suas famílias. Afinal, foram esses fatores que acabaram por desencadear uma forte pressão

em torno de Tiekko Miyazaki Ishy, com sua vinda para a Fazenda Miya, para escolarizar o seu enteado e outros familiares, pois, Tiekko tinha cursado a Escola Artesanal em Presidente Prudente, onde foi possível aprender os conhecimentos específicos do processo de escolarização e também conhecimentos profissionais, que a prepararam como uma “boa esposa” e mãe de família.

Foi nessas circunstâncias que Tiekko Miyazaki Ishy, sem medir esforços, iniciou, em 1965, na varanda de sua própria residência na Fazenda Miya, uma escola, para alfabetizar o seu enteado. Se essa escola ao início se visava educar o enteado, logo dias depois de iniciar as atividades docentes, funcionários da fazenda procuraram Tiekko para colocar os seus filhos também. Por isso, cabe destacar, o crescimento dessa escola foi muito rápido, pois no ano de 1966, com a propagação da notícia sobre as aulas de Tiekko Miyazaki Ishy pela Fazenda Miya e seus arredores, a escola, que iniciou com 3 alunos, passou a contar com 27 alunos matriculados. Em decorrência desse crescimento rápido no número de alunos na escola surgiu a necessidade da construção de um local próprio para o seu funcionamento. Visando atender à demanda desses alunos que necessitavam de escolarização na localidade, a construção da escola ocorreu possibilitada por uma parceria entre a família Ishy e a família Kudo, mais a participação da Prefeitura Municipal de Dourados.

É certo que o crescimento rápido alcançado pela escola acabou por impulsionar o seu reconhecimento e a sua oficialização pelo poder público municipal de Dourados, o que ocorreu já no início da década de 1970. Então a escola passou a ser Escola Municipal da Fazenda Miya. Ocorreu então que a municipalização forçou alterações no funcionamento da escola, pois a instituição começou a passar por inspeção da Secretaria Municipal da Educação de Dourados, para validação dos estudos dos alunos.

Além disso, a professora Tiekko passou por pressões para buscar formação específica para atuar como docente, inclusive a escola corria o risco de fechar suas portas caso a professora não buscasse se habilitar em Magistério. Observou-se, ainda, que tais mudanças também estiveram associadas à implantação da Lei Federal nº 5.692/1971, ocorrida, do mesmo modo, no início da década de 1970. As regulamentações dessa lei incidiram também nessa escola, principalmente com relação ao fato de a professora Tiekko ser uma docente leiga.

No que diz respeito à clientela escolar atendida pela Escola da Fazenda Miya, percebemos que os alunos, em sua maioria, eram de famílias humildes. Geralmente, eram os filhos dos funcionários da própria fazenda e filhos de outros moradores do distrito do Guassú, que residiam em sítios e fazendas no entorno da Fazenda Miya. Ainda foi possível constatar que os descendentes da família Ishy e da família Kudo, embora em menor número, também

compunham a clientela dessa escola. Mesmo contando com a presença de descendentes de imigrantes japoneses, eram os filhos de brasileiros que predominavam no quadro de alunos da escola.

Em relação à faixa etária dos alunos, notamos que a maioria dos matriculados na escola tinham idade superior aos 7 anos. Acredita-se que esse fato pode ser compreendido pela dificuldade de acesso à escola na localidade e também pelo fato de as crianças da localidade necessitarem de trabalhar, desde a infância, na roça, ajudando os pais, entre outros aspectos.

Quanto ao corpo ao docente, a Escola da Fazenda Miya possuía características bem peculiares, contando basicamente, em quase todo o período pesquisado, com apenas uma professora, no caso a professora Tieko Miyazaki Ishy, pois mais uma professora foi incluída somente quase no final desta investigação. Embora fosse característico das escolas primárias rurais, como a escola da Fazenda Miya, o fato de ter apenas um docente para a sala multisseriada, nem todos os docentes permaneciam por vários anos na mesma instituição, como ocorreu com a professora Tieko Miyazaki Ishy, que esteve à frente dessa escola, inclusive atuando como única docente, no período pesquisado por mais de uma década.

A análise da organização do ensino na Escola da Fazenda Miya, no período de 1965 a 1977, permitiu compreender que o ensino, no início da atividade docente de Tieko na instituição de ensino, ainda que houvesse as prescrições inscritas na Lei Federal nº 4.024/1961 e pelo Programa Curricular do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, essa professora ministrava os conteúdos das matérias do ensino primário seguindo os livros didáticos aprovados pelo estado de São Paulo que adquiriu em uma viagem a Presidente Prudente e sem seguir um planejamento afora esse dos próprios livros. Mesmo assim, percebemos que Tieko se preocupava em seguir os conteúdos vinculados pelos livros das diferentes séries do ensino primário, o ano todo e que, em sua sala de aula multisseriada, ela conduzia a sua prática docente muito bem planejada e organizada.

Entretanto, não se pode deixar de mencionar que a professora Tieko, na escola, em sua prática docente, ia para além do estudo das matérias e dos conteúdos ensinados em sala de aula, sobretudo pelos ensinamentos religiosos que ministrava aos alunos interessados em fazer a Primeira Comunhão. Assim, além de professora na Fazenda Miya, Tieko era também a catequista da localidade e as suas atividades, dessa forma, iam bem além dos seus afazeres na escola.

Ainda em relação à organização do ensino na Escola da Fazenda Miya, percebemos que pouco da cultura japonesa era ensinado no fazer cotidiano dessa instituição. Foi possível constatar que ensinamentos da cultura japonesa se faziam presentes no jogo de beisebol,

atividade em que Kasutami Ishy, esposo da professora Tieko, para além das aulas de Educação Física, ensinava, aos alunos interessados, desde que tivessem bom comportamento e rendimento escolar, a prática desse jogo, de origem japonesa, no time de beisebol infantil da Fazenda Miya.

De fato, a Escola da Fazenda Miya, criada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, mais precisamente, por membros da família Ishy, família essa que veio na segunda leva de imigração japonesa para o Brasil e migrou, do interior de São Paulo, para o sul do antigo estado de Mato Grosso, para trabalhar com o cultivo de arroz e se tornarem proprietários de terras, contribuiu de forma significativa para o processo de escolarização desse distrito e de seu entorno, aumentando o acesso ao ensino primário, já que a localidade contava apenas, na década de 1960, com uma única escola primária rural, situada na sede do distrito do Guassú, na Vila Macaúba, que era de difícil acesso às crianças da área rural.

Em suma, podemos destacar que a professora Tieko, uma filha de imigrantes japoneses, mesmo contando no início somente com a formação escolar recebida Escola Artesanal de Presidente Prudente, teve um importante papel no desenvolvimento da educação escolar do distrito do Guassú, pois, com a sua iniciativa, inserida dentro dos preceitos da cultura japonesa, em relação à instrução dos filhos e descendentes, marcou a história de criação de uma instituição escolar do sul de Mato Grosso, na década de 1960, em uma época em que as escolas primárias não tinham conseguido suprir toda a clientela de crianças em idade escolar que precisavam frequentar essas instituições de ensino, sobretudo, no meio rural.

Espera-se que este estudo, sobre a história da Escola Municipal Fazenda Miya, instalada por imigrantes japoneses no distrito do Guassú, município de Dourados, no período de 1965 a 1977, possa fornecer subsídios para outras pesquisas da mesma natureza e contribua para o campo da pesquisa em história da educação no Brasil e no atual estado do Mato Grosso do Sul, mais precisamente para os estudos sobre a história do ensino primário rural.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Instituto de Documentação / Editora da FGV, 1990.

_____. ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 2005.

ÁVILA, V. P. S. **História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952)**: uma abordagem comparada. 2013. 216 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Araraquara-SP, 2013.

BARROS, J. A. **Organização do ensino rural em Minas Gerais**: suas muitas faces em fins do XIX e início do XX (1899 – 1911). 2013. 349 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

BECK, K. M. K. **Vivências e memórias**: a cultura da Escola Rural Mista Municipal Santo Antônio em Tangará da Serra–MT (1965-1983). 2015. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

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

BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 7. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Grau. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Brasília-DF, 1971.

CAMACHO, L. M. Y. Valores culturais japoneses presentes na educação nipo-brasileira. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (Org.). **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da USP, 2012.

CAVALCANTE, A. N. **Imprensa e educação**: o ensino primário rural nas páginas de jornais do município de Dourados-MT (1948-1974). 2016. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

CATTELAN, Carla. **Educação rural no município de Francisco Beltrão entre 1948 e 1981**: a escola multisseriada. 2014. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2014.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre incertezas e inquietudes. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. 1. ed. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, M. M. C. de. **Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)**. Bragança Paulista, SP: Editora da USF, 1998.

CORRÊA FILHO, V. **História de Mato Grosso**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1969.

CUNHA, M. T. S.; SOUZA, F. de F. Viver e escrever. **Cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (século XX)**. 1. ed. Florianópolis: Insular, 2015. v. 300. 96 p.

DAUZACKER, A. **Estradas e sapezais: principais fatos que marcaram a região de Grande Dourados**. Dourados, MS: Nicanor Coelho Editor, 2009.

DEMARTINI, Z. de B. F. Prefácio. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. **Educação e ruralidades: memórias e narrativas (auto)biográficas**. Salvador, BA: Editora da UFBA, 2004.

_____. Japoneses em São Paulo: desafios da educação na nova terra. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (Org.). **Educação e cultura: Brasil e Japão**. São Paulo; Editora da USP, 2012.

_____. **Viagens vividas, viagens sonhadas**. Japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. São Paulo: Humanistas, 1997. p. 77-95 (Coleção Textos, Série 2, vol. 7).

_____. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 21, n. 72. p. 43-72, ago. 2000.

_____. Dilemas da vivência em nova terra: a educação, o lazer e o consumo cultural entre japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. In: MEIHY, J. C. S. (Org.). **(Re)introduzindo história oral no Brasil**. São Paulo: FFLCH/USP, 1996.

FAUSTO, B. **Historiografia da imigração para São Paulo**. Sumaré, SP: Editora da FAPESP, 1991.

_____. **Fazer a América**. São Paulo: Editora da USP, 2000.

FRADE, I. C. A. S. F.; MACIEL, F. I. (Orgs.). **História da alfabetização: produção, difusão e circulação de livros (MG/RS/MT – séc. XIX e XX)**. Belo Horizonte, MG: Editora da UFMG. 2006.

FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Uso & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. de S. **História social de educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, A. C.; PINTO A. A. A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930-1961). In: Congresso Brasileiro de História da Educação, 7. 2013, Cuiabá, MT. **Anais...** Cuiabá: UFMT, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

FOWERAKER, J. **A luta pela terra**: a economia política da fronteira pioneira no Brasil. Tradução de Maria Júlia Goldwassar. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

GATTI JÚNIOR, D. A história das instituições educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAUJO, J. C.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **Novos temas em história da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: Editora da UFU, 2002.

GUILLEN, I. C. M. O lugar da história: confronto e poder em Mato Grosso do Sul. **Revista Científica**. Campo Grande, MS: UFMS, v. 3, n. 2, p. 37- 44, 1996.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educar, 1995.

_____. **Currículo**: teoria e história. Tradução de Atílio Brunetta. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

INAGAKI, E. M. **Imigração japonesa para o Brasil**: os japoneses em Dourados (século XIX e XX). Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

IWAMOTO, V. **Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

IRALA, C. **Educação rural em Dourados**: a Escola Geraldino Neves Correa (1942-1982). 2014. 122 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

JESUS, L. **Erva-mate, o outro lado**: a presença de produtores independentes no antigo sul de Mato Grosso (1870-1970). 2004.190 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2004.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. (Org.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p. 43-61.

JORNAL O PROGRESSO. Notícia. 14 de junho 1953, nº 103, p. 4.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

KOBAYASHI, M. do C. M. Asobi Mashou: a cultura lúdica dos descendentes de japoneses. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. de B. F. (Org.). **Educação e cultura**: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da USP, 2012.

KOCHI, J. C. dos. S. **Escola modelo de língua japonesa de Dourados**. 2017. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

LE GOFF, J. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LENHARO, A. A terra para quem nela não trabalha. In: **Revista Brasileira de História**, n. 12, p. 47-64, mar./ago. 1986.

LESSER, J. **A negociação da identidade nacional**: imigrantes, minoria e a luta pela tecnicidade no Brasil. Tradução de Patrícia Queiroz Carvalho Zimbres. São Paulo: Editora da UNESP, 2001.

LEITE, E. de A. P. **Estratégias metacognitivas na relação de problemas matemáticos**: um estudo de caso com estudo da educação de jovens e adultos. 2011. 270 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2011.

LIMA, R. **História do ensino primário rural em Cianorte – PR (1950-1990)**. 2015.186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2015.

MAGALHÃES, J. P. de. **Tecendo nexos**: história das instituições educativas. Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2004.

_____. Contributo para a história das instituições educativas- entre a memória e o arquivo. In: FERNANDES, Rogério; MAGALHÃES, Justino (Orgs.). **Para a história do ensino liceal em Portugal**: actas dos colóquios do I Centenário da Reforma de Jaime Moniz (1894-1895). Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998. p. 63-77.

MACHADO, M. T. G. **O ensino profissional estadual paulista dos anos de 1940 a 1970**: trajetória na cidade de Orlândia. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2014.

MATO GROSSO. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador de Matogrosso Fernando Corrêa da Costa. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1956.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador de Matogrosso Fernando Corrêa da Costa. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1962.

_____. Programa do ensino primário em Mato Grosso, Mato Grosso, 1962. Arquivo da Biblioteca da CASA Barão de Melgaço de Mato Grosso (BCBM-FR/MT). Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122346>>. Acesso em: ago. 2017.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1963.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa pelo governador de Mato Grosso Fernando Corrêa da Costa. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1964.

_____. Mensagem apresentada à Assembleia Legislativa do Estado de Mato Grosso dirigida à Assembleia Legislativa. Imprensa Oficial. Cuiabá. APMT, CDR-UFGD, 1915.

_____. Registro Geral de Requerimento de Terras. Comarca de Ponta Porã/MT. 1918.

MARROU, H. I. **Do conhecimento histórico**. 3. ed. Lisboa: Áster, 1974.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de história oral**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

MIYAO, S. Posicionamento social da população de origem japonesa. In: SAITO, H. **A presença japonesa no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz/Editora da USP, 1980.

MORAES, A. I. D. **Ensino primário tipicamente rural no Estado de São Paulo: um estudo sobre as granjas escolares, os grupos escolares rurais e as escolas típicas rurais (1933-1968)**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2014.

MOREIRA, K. H.; FURTADO, A. C. Professores leigos em escolas rurais primárias no sul de Mato Grosso (1930-1970). In: Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis. UFSC. 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt02-4438.pdf>>. Acesso em: jun. 2017.

NAGLIS, S. G. B. **Marquei aquele lugar com o suor do meu rosto: os colonos da Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND (1943 - 1960)**. 2014. 144 f. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2014.

NORA, P. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OCADA, F. K. Valores presentes na identidade ética nipo-brasileira. In: KISHIMOTO, T. M.; DEMARTINI, Z. B. F. (Org.). **Educação e cultura: Brasil e Japão**. São Paulo: Editora da USP, 2012.

OLIVEIRA, B. C. de. **A política de colonização do Estado Novo em Mato Grosso (1937-1945)**. 1999. 255 f. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP, Assis, 1999.

OLIVEIRA, R. S. **A forma da escola primária maranhense (1889-1912)**. 2014. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2014.

PAES, A. B. **A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889 – 1942)**. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2011.

PERES, E. T.; VAHL, M. M.; THIE, V. G. Aspectos editoriais da cartilha Caminho Suave e a participação da Editora Caminho Suave Limitada em programas federais do livro didático. **Revista Brasileira História da Educação**, Maringá-PR, v. 16, n. 1, p. 335-372, jan./abr. 2016

POMCIANO, N. P. **Fronteira, religião, cidade: o papel da Igreja Católica no processo de organização social-espaçial de Fátima do Sul/MS (1943-1965)**. FCL/UNESP, Assis, 2006.

PORTELLI, A. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana: 29 de junho de 1944): mito, política, luta e senso comum. In: FERREIRA, M. de M.; AMADO, J. (Org.). **Uso & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1996.

_____. PORTELLI, A. The peculiarities of oral history. **History Workshop Journal**, v. 12, n. 1, p. 96-107, 1981.

QUEIROZ, P. R. C. **Uma ferrovia entre dois mundos: a E. F. Noroeste do Brasil na primeira metade do século 20**. Bauru, SP: Editora da USP; Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2009.

_____. Articulação econômica e vias de comunicação do antigo sul de Mato Grosso (século XIX e XX). In: LAMOSO, Lisandra P. (Org.). **Transporte e políticas públicas em Mato Grosso do Sul**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008. p. 15-75.

QUEIROZ, M. I. P. de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação Viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

RACHI, K. De São Paulo para Mato Grosso: a imigração japonesa na região de Dourados. In: JÉRRY, R. M.; VASCONCELOS, C. A. de (Org.). **História, região e identidade**. Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2003. 436 p.

RIBEIRO JÚNIOR, R. G. **As escolas elementares rurais no Ceará: paisagens e protagonismo na Fazenda Almas-Cariré (1940-1950)**. 2013. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

RODRIGUES, J. R. T. **Magistério leigo rural do Piauí: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1985.

SAITO, H. **O japonês no Brasil: estudos de mobilidade e fixação**. São Paulo: Editora Sociologia e Política, 1961.

SANTOS, R. dos; SARAT, M. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, J. C.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Org.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2010.

SA, E. F.; SILVA, M. O. O ruralismo pedagógico: uma proposta para a organização da escola primária rural. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n. 23, p. 61-83, jan./abr. 2013.

SAKURAI, C. Imigração japonesa para o Brasil. Um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). In: **Fazer a América/Fasto** (Org.). São Paulo, 1998.

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

_____. Mais estrangeiros que os outros?: os japoneses no Brasil. **Travessia - Revista do Migrante**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 5-10, set./dez. 2000.

SILVA, M. de O. da. **Escola rural: trilhar caminhos e transpor barreiras na educação (1927-1945)**. 2012. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

SILVA, W. S. da. **Grupo Escolar Presidente Vargas, Dourados-MT: a escola primária urbano-rural em tempos de mudanças no ensino elementar brasileiro (1963-1974)**. 2015. 224

f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2015.

SOUZA, J. E. de. **As escolas isoladas: práticas e culturas escolares no meio rural de Lomba Grande/RS (1940-1952)**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2015.

STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. (Vol. I, II e III). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

TANAKA, A. M. M. **Imigração e colonização japonesa no Brasil**. FAPERGS-2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/ppgdir/article/download/48590/30245>>. Acesso em: 13 jun. 2015.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em enfermagem**. Uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

VÁRIOS AUTORES. **Uma epopéia moderna: 80 anos da imigração japonesa no Brasil**. São Paulo: HUCITEC / Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa 1992.

VASCONCELOS, C. A. de. **Colonização e especulação fundiária em Mato Grosso: a implantação da Colônia Várzea Alegre (1957- 1970)**. 1986. 145 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis. 1986.

WERLE, F. O. C. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí, RS: Editora da Unijuí, 2010.

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

Fonte oral

Maria Aparecida Maia. Entrevistada em 18 de abril de 2017. Residente no Distrito do Guassú – Dourados/MS.

Kasutami Ishy. Entrevistada em 21 de março de 2017. Residente no Distrito do Guassú – Dourados/MS.

Tieko Miyazaki Ishy. Entrevistada em 9 de junho de 2017. Residente no Distrito do Guassú – Dourados/MS.