



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

JOICE CAMILA DOS SANTOS KOCHI

**“ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS-MS”: MOVIMENTOS,
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE MULHERES**



DOURADOS-MS

2017

JOICE CAMILA DOS SANTOS KOCHI

**“ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS-MS”: MOVIMENTOS,
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE MULHERES**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: História da Educação, Memória e Sociedade – da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados como exigência para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof^a Dra. Magda Sarat

Coorientadora Prof^a Me. Míria Izabel Campos

DOURADOS-MS

2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

K76e Kochi, Joice Camila Dos Santos
Escola modelo de língua japonesa de Dourados-MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres / Joice Camila Dos Santos Kochi -- Dourados: UFGD, 2017.
108f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Magda Sarat

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

1. Imigração japonesa. 2. Formação feminina. 3. Escola étnica. 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.

JOICE CAMILA DOS SANTOS KOCHI

**“ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS-MS”: MOVIMENTOS,
HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE MULHERES**

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

Prof^a. Dr^a. Magda C. Sarat Oliveira – FAED/UFGD
Presidente da comissão e orientadora

Prof^a Dr^a. Jacira Helena do Valle Pereira – UFMS
Titular da Banca

Prof^o. Dr^a. Alessandra Cristina Furtado – FAED/UFGD
Titular da Banca

**DOURADOS-MS
2017**

Ao meu esposo Mauricio, meu companheiro e amigo, que está sempre do meu lado.
À minha preciosa Lis, a nossa flor que perfuma o nosso cotidiano.
Aos meus pais, Lucia e Masachi, sabedoria e experiência que
me orientam e apoiam minhas escolhas, sempre.

AGRADECIMENTOS

Ao programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), pela oportunidade de obter o título de mestre;

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo auxílio financeiro para o desenvolvimento da pesquisa;

À Professora Doutora Magda Sarat, orientadora da pesquisa, pela paciência e firmeza, sempre humana e amiga, uma presença imprescindível neste processo da pesquisa e da minha vida;

À Professora Mestra Míria Izabel Campos, amiga e coorientadora, sem a sua condução tanto nos estudos como na vida, não existiria a minha caminhada como pesquisadora, gratidão infinita;

Às participantes da Banca Examinadora da Dissertação, Dra. Alessandra Furtado e Dra. Jacira Helena do Valle Pereira, pelo aceite do convite, a contribuição e a crítica indispensáveis para o enriquecimento do estudo;

Aos professores do PPGEdu/FAED/UFGD, pelos ensinamentos da caminhada de investigações;

Aos amigos e colegas do mestrado, o apoio e parceria de cada um;

À minha família, que deram o grande apoio e torceram para vencer esta etapa de formação;

Às mulheres entrevistadas, pela disponibilidade e receptividade em falar sobre suas vidas, que se tornaram parte essencial do trabalho.

Empreste-me sua voz...
Dê-me pela palavra, que é sua, o direito de ser eu;
Permita-me contar como foi, como vejo, ou pelo menos como vi.
Deixe-me dizer, não como aquele que faz da saudade um projeto de vida nem da memória
um exercício. Tenho uma história, minha, pequena, mas única.
Pergunte-me o que quiser, mas deixe-me falar o que sinto. Dir-lhe-ei minha verdade como
quem talha o passado flanando sobre dores e alegrias.
Contar-lhe-ei o que preciso como alguém que anoitece depois da aventura de auroras e
tempestades, como alguém que destila a emoção de ter estado.
Farei de meu relato mais que uma oração, um registro. Oração e registro simples, de
indivíduo na coletividade que nos une.
Empreste-me sua voz e letra para dizer que provei o sentido da luta, para responder ao
poeta que “sim”, que valeu a pena e que a alma é enorme.
Empreste-me o que for preciso: a voz, a letra e o livro para dizer que experimentei a vida
e que, apesar de tudo, também sou história.

José Carlos Sebe Bom Meihy

RESUMO

Em 1908, teve início a maior imigração que ocorreu no Brasil, a imigração japonesa; nas décadas de 1960 e 1970 alguns imigraram diretamente e outros migraram de outras localidades para região do município de Dourados, ainda Mato Grosso Uno – atual Mato Grosso do Sul que, atualmente, é o estado que abriga a terceira maior colônia japonesa do país. Nesse contexto, o nosso objetivo foi compreender como a “Escola Modelo” se estabeleceu no município e de que forma se organizou para manter os valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a normatização de padrões de comportamento para crianças e jovens, especialmente para as meninas/mulheres. No âmbito da cultura japonesa, procuramos entender o que é ser menina/mulher e sua formação nos padrões culturais dos antepassados recebendo uma educação complementar e tradicional. A nossa indagação consiste em perceber os aspectos convergentes e divergentes na concepção de gênero presente na cultura brasileira e japonesa, considerando tais aspectos na formação das mulheres, ou seja, como a “Escola” construiu historicamente estas referências na educação das crianças no interior do grupo de imigrantes japoneses no município, a partir da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. A partir de fontes documentais, escritos/oficiais do acervo da “Escola Modelo”, bem como entrevistas realizadas na perspectiva metodológica da História Oral, com o referencial teórico de Norbert Elias, sociólogo alemão de grande destaque no século XX, nos propusemos à reflexão acerca das relações de gênero que permearam/permeiam o ambiente educacional. Constatamos, por meio das falas das mulheres japonesas, a importância da sua presença para além da construção de uma instituição educacional, as quais evidenciaram a especificidade local e regional e o tempo e espaço da sua fundação, constituindo-se em figuras imprescindíveis para o movimento do grupo, continuando até os dias atuais o esforço de perpetuar a tradição e cultura japonesa na “Escola”. Percebemos que por meio dos silêncios se dá a forma de educar, especialmente as meninas. As mulheres alegaram a não diferenciação na educação de meninos e meninas, mas foi possível verificarmos a cristalização de hábitos ocorrida no processo social da comunidade japonesa. A partir do relato de suas vivências, por meio de pistas sutis, pelo tom de voz, de forma oblíqua, demonstraram as relações de gênero na sua sociedade e apontaram questões-chaves para análise no quesito de educar as meninas/mulheres nos padrões da cultura do Japão. Estas mulheres, estando imersas nos costumes, continuam transmitindo, de geração em geração, comportamentos e normas, sem saber a forma que se encetaram essas concepções, formando meninas no padrão da conduta esperado delas, nos hábitos da cultura do seu país de origem. Dessa forma, trazemos como ponto primordial das nossas considerações finais, a importância da reflexão acerca das relações de gênero, para busca cada vez maior da igualdade entre meninas/meninos e homens/mulheres na nossa sociedade com múltiplas culturas.

Palavras-chave: Imigração japonesa; Formação feminina; Escola étnica.

ABSTRACT

In 1908, began the largest immigration ever occurred in Brazil, the Japanese immigration. In the 1960s and 1970s, some immigrants or their descendants went directly and from other localities to the Dourados municipality, which was in old Mato Grosso, now Mato Grosso do Sul, which is now home to the third largest Japanese colony in the country. In this context, Our objective was to understand how the " Escola Modelo " was established in the city and how it organized to maintain the traditional values of Japanese culture, seeking to standardize behavior patterns for children and young people, especially for girls / women. About of Japanese culture, we seek to understand what it is to be a girl / woman and their formation in the cultural patterns of the ancestors receiving a complementary and traditional education. Our question is to understand the convergent and divergent aspects of gender conception present in Brazilian and Japanese culture, considering these aspects in the formation of women, that is, how the "School" historically constructed these references in the education of children within the group Of Japanese immigrants in the city, from the "Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados". Using documentary sources, written/official from the collection of the "Escola Modelo", as well as interviews conducted in the methodological perspective of Oral History, with the theoretical reference of Norbert Elias, German sociologist of great prominence in Century XX, we set out to reflect on the gender relations that permeated/permeate the educational environment. We found, across the speeches of Japanese women, the importance of their presence beyond the construction of an educational institution, which showed a local and regional specificity and the time and space of its foundation constituting themselves as indispensable figures for the movement of the group, continuing to the present day the effort to perpetuate a Japanese tradition and culture in the "School". We realize that through the silences there is a way to educate, especially with girls. The women argued for a lack of differentiation in the education of boys and girls, but it was possible to verify a crystallization of habits that occurred in the social process of the Japanese community. But the reports of their experiences, through subtle clues, like tone of voice and obliquely, demonstrated how gender relations are in their society and point out key questions for analysis without questionnaire about how to educate girls/women in the standards of Japanese culture. These women, being immersed in habits, continue to transmit, from generation to generation, behaviors and norms, without knowing how that that fit into concepts, forming girls in the way of their expected conduct, in the habits of the culture of their country of origin. In this way, they bring to the forefront of our final considerations a point of reflection on gender relations, to seek more and more equality between girls/boys and men/women in our society with multiple cultures.

Keywords: Japanese immigration; Female training; Ethnic school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados	37
Figura 2 - Inauguração da "Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados" (1989).....	53
Figura 3 - Meninas no evento cultural da "Escola" - 1991	78
Figura 4 - Cerimônia de chá no evento da "Escola" - 1991	84
Figura 5 - Meninas de quimono - 1991	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas Modelos associadas no CBLJ	56
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Imigrantes japoneses distribuição por sexo 1908-1945	31
Tabela 2 - Estado civil dos imigrantes da região de Dourados (1910-1972)	32
Tabela 3 - Número de escolas pela entidade mantenedora (1973).....	44
Tabela 4 - Distribuição de alunos adultos (turmas de conversação) pelo período ofertado	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAND - Colônia Agrícola Nacional de Dourados

NOB - Estrada de Ferro Noroeste do Brasil

JICA - Agência de Cooperação Internacional do Japão

CBLJ - Centro Brasileiro de Língua Japonesa

LH - Língua de Herança

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPITULO 1 - MOVIMENTOS: os processos imigratórios do Brasil e emigratórios do Japão.	21
1.1 O Japão deixado no passado: a organização do país de origem	26
1.2 Imigração japonesa para o Brasil	30
1.3 Imigração japonesa no sul de Mato Grosso Uno e na região douradense	35
CAPITULO 2 - HISTÓRIAS: “ <i>NIHONGO GAKKOU</i> ”: a escola e a educação de língua japonesa .	41
2.1 “ <i>Nihongo Gakkou</i> ” - Escola de Língua Japonesa de Dourados.....	47
2.2 "Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados": unificação das <i>Nihongo gakkou's</i>	52
2.3 Ensino da Língua, da cultura e da educação japonesa	59
CAPÍTULO 3 - MEMÓRIAS: educação e formação das mulheres japonesas.....	66
3.1 Mulheres japonesas antes e depois da Segunda Guerra Mundial	70
3.2 Mulheres japonesas da "Escola Modelo"	77
3.3 O que diz o silêncio das mulheres?	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO.....	106
APÊNDICE 2 - FICHA DE DADOS	107
APÊNDICE 3 - ROTEIRO SEMIESTRUTURADO	108

INTRODUÇÃO

*[...] o que se narra aqui... (...) como pousos
geograficamente antípodas e culturalmente tão dessemelhantes,
podem se transformar em irmãos e parceiros na construção
comum de uma nação jovem, ao mesmo tempo
tão áspera e tão amistosa.*

Benedicto Ferri de Barros

Todo fenômeno que diz respeito aos grupos humanos é objeto de investigação, e os movimentos e deslocamentos humanos e sociais, que envolvem pessoas e grupos de todos os lugares e tempos históricos, integram processos migratórios que “[...] são constituídos por levas de pessoas que carregam consigo as vivências e a cultura da sociedade de origem [...]” (DEMARTINI, 2004a, p. 216), e buscam estabelecer-se em outro país para viver e garantir a continuidade de suas gerações. A região de Dourados – estado de Mato Grosso do Sul, pode ser classificada como receptora, pois em seu solo os imigrantes japoneses chegaram e se fixaram, trazendo consigo grande carga de vivências sociais e culturais de seu país de origem.

Apresentamos nesta Introdução, o percurso à história da imigração japonesa ocorrida no país e na região que estudamos, para entender o cenário histórico-social desse movimento que ocorreu especificamente do Japão à região de Dourados de Mato Grosso Uno¹ (hoje Mato Grosso do Sul), como também, fazer uma reflexão acerca das imigrantes mulheres japonesas e a formação de suas descendentes nesse conjunto de histórias, memórias e movimentos.

A imigração japonesa no Brasil teve início em 1908, conforme Sakurai (1998), pesquisadora que se debruçou nestes estudos. A autora aponta que após a primeira chegada de imigrantes japoneses, o número só aumentou. Assim, cerca de 234 mil imigrantes vieram para o país, se fixando primordialmente nos estados de São Paulo e Paraná. Até a década de 1990, aproximadamente 1.200.000 japoneses e japonesas e seus/suas descendentes se fixaram no país. Para o sul de Mato Grosso Uno, alguns vieram diretamente do Japão, mas a maioria aqui chegou secundariamente, formando grandes grupos. Assim, a região de Dourados², como outras

¹ Refere-se ao sul do Mato Grosso Uno, porção do atual estado de Mato Grosso do Sul, criado em 11 de outubro de 1977 por meio da Lei Complementar nº 31. Referente ao termo Mato Grosso Uno, aderimos a sugestão da banca examinadora e optamos por essa nomenclatura, até que haja uma definição consensual entre os pesquisadores da região.

² A cidade de Dourados, segundo Arakaki (2008, p. 26) vai se constituindo “[...] com a construção das primeiras casas e a formação de um pequeno aglomerado urbano, quando passou a se chamar Patrimônio de Dourados, para logo a

localidades brasileiras, foi um dos principais destinos como sociedade receptora para essa imigração/migração japonesa, tendo este movimento iniciado no final da primeira metade do século XX.

Sobre as palavras ‘imigrante’ e ‘migrante’, podemos especificar de acordo com Inagaki (2008), ‘imigrante’ é o/a japonês/a que veio para região de Dourados diretamente do Japão. E ‘migrante’ é o/a japonês/a que primeiramente se deslocou do Japão para outras regiões do Brasil e, posteriormente, migrou e se fixou na região de Dourados. Conforme sua investigação, essa região desde 1927, já era conhecida por possuir bons ares e terra fértil. Nesse contexto, a partir da segunda metade da década de 1940 a região foi escolhida como destino para um número significativo de imigrantes/migrantes japoneses/as (INAGAKI, 2008).

Junto a este movimento social estavam as mulheres, como mães, filhas, solteiras ou casadas, como parte integrante do núcleo familiar. E muitas delas continuaram aqui os mesmos serviços que faziam na sua terra natal, como especifica Bassanezi (2012, p. 175), “cuida e educa seus filhos. Na casa, faz todo o necessário a fim de economizar e ajudar o grupo familiar: cozinha, lava e passa, costura, cuida da criação, da horta, da lenha [...]”. Ou seja, as mulheres estavam sempre presentes nas atividades do grupo familiar, mais ainda no país de adoção.

Uma das grandes preocupações na terra estrangeira dessas mães, mulheres imigrantes japonesas, em compartilhamento com os homens, foi a educação dos/as seus/as sucessores/as. Uma das tradições de várias etnias de imigrantes era abrir escolas étnicas para seus/as filhos/as e na região do município de Dourados não foi diferente. Após 70 anos, aproximadamente, da criação da primeira escola étnica em Campo Grande (hoje capital do estado de Mato Grosso do Sul), em 1918, Dourados obteve a segunda escola japonesa, fundada em 1989 – que está em funcionamento até hoje –, pela Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense com subsídio da Agência de Cooperação Internacional do Japão (JICA), a qual recebeu o nome de “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. Essa “Escola” foi o resultado de atividades desenvolvidas pelo Departamento de Difusão da Língua Japonesa, criado pela Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense em 1983, desenvolvendo materiais didáticos e seu aprimoramento, como também realizando diversos eventos culturais que fomentavam a integração das escolas da região (REVISTA COMEMORATIVA, 2008).

seguir, em 13 de junho de 1914, ser transformado em Distrito de Paz. Permaneceu subordinado a Ponta Porã, até a sua emancipação político-administrativa, em 20 de dezembro de 1935, pelo Decreto estadual nº 30”.

Temos assim, a partir de 1989 – ano de inauguração da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” –, até os dias atuais, a referida “Escola” formando pessoas em Dourados e região, meninos e menina/homens e mulheres, que se propõem receber formação étnica, diferenciada e complementar.

O interesse em pesquisar os imigrantes japoneses, a educação/formação de meninas a partir de uma escola étnica, especificamente japonesa, se deu a partir da minha própria trajetória pessoal, considerando meu grau de pertencimento ao povo nipônico, como também a significativa vivência naquele país, no qual estive desde a infância até o começo da vida adulta. Então, faço parte dessa leva de pessoas, como filha de descendente japonês que foi para a terra dos seus ancestrais, em busca de uma vida melhor para a família.

A partir dessa experiência e interesse pessoal, desde 2012 venho investigando a história dos imigrantes japoneses em Dourados. Desenvolvi esta temática, primeiramente na graduação de Pedagogia, na Faculdade de Educação (FAED) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), no trabalho de Iniciação Científica (PIBIC/2013) intitulado “Memórias de infância de imigrantes japoneses: a civilidade e a educação das crianças”. Posteriormente, aprofundi a investigação sobre a mesma temática, no Trabalho de Graduação (TG/2013), nomeado “Memórias de infância e a educação da criança: histórias de imigrantes japoneses”.

Somado a este interesse pessoal significativo – importante salientar a relevância social e científica desta investigação –, o levantamento bibliográfico das pesquisas acerca da temática, em que constatamos grande carência de estudos acadêmicos sobre imigrantes japoneses no município. Nomura (1996) também constatou que são muito raros os registros sobre a mulher nos primeiros tempos da imigração. Dourados é considerada, depois de Campo Grande, a maior localidade receptora desse povo no sul de Mato Grosso Uno. Hoje, o Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior comunidade japonesa no Brasil, sendo os estados de São Paulo e Paraná 1º e 2º, respectivamente (MATSUMOTO, 2010)

Feito o levantamento bibliográfico sobre a imigração japonesa, como também a educação japonesa no atual estado de Mato Grosso do Sul, encontramos Inagaki (2008); Iwamoto (2016); Imagava e Pereira (2006); Brito (2000); Kubota (2008, 2015); Nishimoto (2011); Gomes (2012); e o projeto de pesquisa em andamento na FAED/UFGD, intitulado “História das escolas rurais japonesas no sul do Mato Grosso do Sul: espaços das memórias das práticas de professores” (CARVALHO, 2016).

Sobre a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, *locus* específico dessa investigação, ao procedermos a uma busca inicial de trabalhos acadêmicos, foi constatada a quase inexistência de estudos. Foi encontrado somente um artigo na Revista InterMeio, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), intitulado “O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de gerações de migrantes japoneses em Dourados – MS” (IMAGAVA; PEREIRA, 2006), constituído por um recorte de Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia da FAED da UFGD (o qual não conseguimos acesso). O artigo apresenta como objetivo:

[...] compreender como o sentimento de pertencimento a um grupo étnico é construído nas gerações de migrantes, que vivenciaram, concomitantemente, os currículos das escolas étnica e nacional de Educação Básica tomando como núcleo de pesquisa a escola étnica – Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados (IMAGAVA; PEREIRA, 2006, p. 46).

À luz da teoria de Norbert Elias (1994, 1998, 2011), sociólogo alemão de grande destaque no século XX, ele próprio podendo ser considerado um *outsider*³ do seu tempo, nos propomos analisar as relações que se estabeleceram em Dourados e região com seus imigrantes/migrantes, as quais fizeram parte da constituição e desenvolvimento do município sul-mato-grossense. Como destacado por Sarat (2014, p. 157), a partir de Elias podemos inferir que “[...] todo fenômeno social é passível de investigação”. Contudo, estamos cientes das limitações a partir das abordagens do autor, que se deteve em estudar a relação indivíduo e sociedade ocidentais, numa perspectiva de longa duração.

Acerca do tema “gênero” na cultura japonesa na região de Mato Grosso do Sul, encontramos o trabalho intitulado “Manutenção das tradições na família japonesa em Campo Grande-MS” de Kubota (2008a), que discute o processo de manutenção das tradições na família japonesa em Campo Grande, abordando a importância do papel da mulher como provedora da casa. De acordo com Kubota (2008a, p. 172), “[...] as mulheres japonesas sempre foram peças importantes na família japonesa, mesmo quando seus maridos estavam presentes”. As histórias das mulheres ouvidas pela pesquisadora evidenciaram a influência da presença destas mulheres na construção da economia e da cultura local do município, considerando “[...] a manutenção das

³ “Na língua inglesa, o termo [...] *outsiders*, os não membros da “boa sociedade”, os que estão fora dela” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 7).

tradições através das mulheres mais idosas da colônia – avós – como principais transmissoras de suas experiências de vida e dos costumes orientais aos seus descendentes – filhos e netos” (KUBOTA, 2008a, p. 175).

Tais evidências nos fazem pensar sobre a importância das mulheres no processo social, o qual Elias (2011, p. 65) chama de *civilité*, o ancestral do conceito de civilização, e que “[...] constitui expressão e símbolo de uma formação social [...]”. A situação, a autoimagem e as características dessas sociedades encontram expressão no conceito de *civilité*. E como constituem essa forma da sociedade? Tomamos como referência, o “processo civilizador” e seus conceitos de vergonha, repugnância, controle das emoções, autocontrole como estratégias para constituir um código específico de comportamento. De acordo com Elias (2011, p. 78) “o que achamos inteiramente natural, porque fomos adaptados e condicionados a esse padrão social desde a mais tenra infância, teve no início, que ser lenta e laboriosamente adquirido e desenvolvido pela sociedade como um todo”.

Portanto, o objetivo deste trabalho é compreender como a “Escola Modelo” se estabeleceu no município e de que forma se organizou para manter os valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a normatização de padrões de comportamento para crianças e jovens, especialmente para as meninas/mulheres. No âmbito da cultura japonesa, procuramos entender o que é ser menina/mulher e sua formação nos padrões culturais dos antepassados recebendo uma educação complementar e tradicional. A nossa indagação consiste em perceber os aspectos convergentes e divergentes na concepção de gênero presente na cultura brasileira e japonesa, considerando tais aspectos na formação das mulheres, ou seja, como a “Escola” construiu historicamente estas referências na educação das crianças no interior do grupo de imigrantes japoneses no município, a partir da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”.

A metodologia desta pesquisa se desenvolveu a partir de ampla revisão bibliográfica que deu suporte essencial para entender, sobretudo os aspectos inicialmente pretendidos, como também a análise de documentos oficiais da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, aos quais tivemos acesso: Projeto Pedagógico e de construção de “Escolas Modelos” para concorrer à verba de apoio de instituição de fomento da língua japonesa – JICA; atas de reuniões pedagógicas dos professores desde os primeiros anos de sua fundação; diagrama de estrutura geral dos objetivos educacionais da “Escola”; quadro da estrutura do currículo da “Escola”; regulamentos da “Escola”; listas com a relação dos alunos desde a sua fundação em 1989; quadro de funcionamento da

“Escola” (1991); diagrama de exemplo da organização de gestão escolar (1991); Manual de gestão escolar (2001); Manual de orientação de gestão da “Escola” (2014).

No primeiro momento, tomamos o documento como uma fonte imprescindível para entender o processo da fundação/implantação da “Escola” no município de Dourados. No segundo momento, foram realizadas entrevistas com a metodologia de história oral. A partir de uma documentação produzida com as memórias e relatos de pessoas que fizeram parte da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense e do Departamento de Difusão da Língua Japonesa, criada pela Associação, especialmente para a manutenção da cultura como estratégia do grupo étnico visando sua existência e permanência na sociedade brasileira, analisamos a atuação das mulheres nessas fontes.

Os estudos bibliográficos de obras relacionadas à temática estão fundamentados em autores que tratam de temáticas como: imigração/migração/emigração japonesa, escolas étnicas-japonesa, educação e civilização, memórias, história oral, gênero, cultura e cultura japonesa. Entre esses estudos, podemos citar Alberti (2005); Campos (2010); Elias (1994, 1998, 2001, 2011); Elias e Scotson (2000); Louro (1997); Meihy (1996); Meyer (2007); Demartini (1996, 2000, 2004a, 2004b); Inagaki (2008); Kubota (2008a, 2008b); Oliveira (1999); Perrot (2005); Pollak (1989); Sakurai (1998, 2000, 2004, 2014); Sarat (2004); Sarat e Campos (2015); Sarat e Santos (2010); Scott (1995); Thomson (1997); Thompson (1992).

Na pesquisa empírica, a partir da metodologia da história oral, foram realizadas duas entrevistas, em média duas horas cada, com mulheres que atuaram não somente na “Escola Modelo” por longo tempo, mas também nos movimentos anteriores de ensino da língua japonesa na região de Dourados. Elas tanto foram professoras de sala aula como também gestoras, e podemos destacar que são figuras importantes no movimento de ensino da língua japonesa na região, as quais fizeram parte da equipe idealizadora do projeto de implantação da referida “Escola”.

As entrevistas ocorreram nas suas casas, marcadas pessoalmente, pois nos conhecíamos por outras circunstâncias. Com o aceite da entrevista, foi feito o preenchimento da Ficha de Dados (Apêndice 2) e o procedimento de assinatura do Termo de Consentimento (Apêndice 1) para garantir a cientificidade no uso das gravações, como também o anonimato das pessoas entrevistadas. Aliás, decidimos criar nomes fictícios não só para entrevistadas, como também para alguns nomes específicos de lugares e associações específicas para ajudar nesse procedimento da

garantia de sigilo. Nos apoiando na metodologia história oral temática, elaboramos o roteiro semiestruturado (Apêndice 3), porém deixando a entrevistada mais livre – o roteiro somente teve função de nos orientar.

Sendo assim, podemos apresentar primeiramente a professora Satoko, nascida em 1936 – 79 anos na data da entrevista. Chegou no Brasil em 1956 com 19 anos de idade. Formada em *Koko*⁴ (equivalente ao ensino médio do Brasil), imigrou no Brasil com sua família, a qual era composta por: pai, mãe, um irmão mais velho, ela e dois irmãos mais novos. Os dois irmãos mais velhos já haviam casados e já não moravam na mesma casa, assim decidiram ficar no Japão. Inicialmente, a família imigrou no interior do estado do Paraná, porém outras oportunidades surgiram nos anos de 1960, fazendo com que migrassem para o sul de Mato Grosso Uno, na região de Dourados. Timidamente, ainda jovem, começou a participar nas festividades da associação de japoneses da região; após se casar decidiu cuidar das crianças da vizinhança, ao mesmo tempo em que recebia visita em casa. Assim inicia o movimento da educação étnica, no início com intuito de ensinar somente para o seu filho, a sua língua materna.

A segunda entrevistada é a sra. Yasuko, nascida em 1935, 80 anos, imigrou para o Brasil em 1956 aos 20 anos de idade. Sua vida no Japão sempre foi na área rural, sendo assim não pôde estudar até o *Koko*, se formando somente no *Chugakko* – “primeiro ciclo do segundo grau em três anos”⁵ (equivalente aos anos finais do ensino fundamental do Brasil). Ela menciona diversas vezes na entrevista sobre a sua escolaridade, quando relata sobre os convites de dar aulas nas associações, se lamenta por não ter conseguido estudar no Japão até o *Koko*, pois precisava trabalhar na lavoura para ajudar a sua família.

A opção metodológica pela história oral nos instiga a entender o cotidiano vivido por pessoas comuns, conforme Alberti (2005, p. 23) “decorre de toda uma postura com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. As histórias vividas pelas nossas entrevistadas, e que ocorreram à margem das histórias oficiais, documentadas e registradas, tiveram a possibilidade de serem (re)construídas.

As experiências dessas pessoas anônimas contribuem e atribuem conceitos para as gerações futuras (OLIVEIRA, 1999). Isso se torna ainda mais relevante quando se pretende, como nessa

⁴ Escola de segundo ciclo do segundo grau em três anos. Sobre sistema educacional do Japão ver Iwamoto (2016, p.67).

⁵ IWAMOTO, 2016, p. 67.

investigação, analisar as relações de gênero, principalmente os movimentos das mulheres nesse contexto, já que “da História, a mulher é diversas vezes excluída (PERROT, 2005, p. 197). Um aspecto importante a se destacar nessa metodologia é a questão da memória que Jedlowski (2003) chama a atenção: as multiplicidades de âmbitos sociais a que o indivíduo moderno se refere nos dias atuais, e, nesse sentido, precisam considerar o passado e contá-lo de maneira continuada e simultânea para diferentes versões. Para o autor a memória:

[...] não é somente o que serve à identidade de um grupo e seus interesses atuais, mas também o depósito de traços que podem ter valor, serve para anular o fetiche do que existe e da compreensão dos processos que levaram ao presente assim como ele é agora, seja para a crítica desse mesmo presente em nome de desejos, aspirações ou traumas removidos (JEDLOWSKI, 2003, p. 225).

Portanto concordamos com Sarat e Santos (2010): as pessoas ou grupos, ao buscarem a preservação da memória das comunidades, elaboram diversas estratégias para tentar manter e preservar, sejam lugares, tradições e eventos, derivando celebrações, comemorações, preservando objetos, fotografias, memoriais e entre outros que representam os passos. Como uma forma dessas estratégias, as mulheres japonesas constituíram uma instituição educacional com sua especificidade étnica e cultural. E, nesse sentido, o estudo buscou nas memórias dessas mulheres/professoras que fizeram parte da fundação/implantação da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, as concepções acerca da formação da geração futura, conforme a cultura do país de origem ao fundarem a referida “Escola”.

Ao considerar a reflexão feita por Demartini (2004a, p. 221) de que “os significados atribuídos pelos imigrantes às escolas étnicas passaram por mudanças ao longo do século, dependendo dos projetos familiares, do processo de ascensão econômico-social, das circunstâncias políticas, etc.”, salientamos a relevância social de proceder à investigação acerca dos grupos étnicos e de sua educação, pois acreditamos que tais estudos darão visibilidade à história de pessoas que contribuem e fazem não somente a história do país, mas no caso desta investigação, a história da educação no município de Dourados, considerando que:

[...] a "nossa" História da Educação é permeada por questões étnico-culturais seculares, pois a escola e a cultura escolar carregam os significados a elas atribuídas, tanto pelos grupos que delas eram tradicionalmente excluídos (escravos, negros, sitiantes, etc.), como pelos vários grupos de imigrantes que aqui chegaram (DEMARTINI, 2004a, p. 226).

Esta investigação vem ao encontro de uma necessidade da escrita da história da educação local, regional e nacional também contribuindo com a escrita da história da educação étnica de Dourados, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil, no âmbito da academia.

Esta dissertação é composta por três capítulos. O primeiro capítulo inicia com a história da imigração japonesa no Brasil, no Mato Grosso Uno e região douradense. Apresentamos o contexto e a história das imigrantes japonesas que deixaram sua terra natal em busca de melhores condições de vida (ou acompanhando anseios de outros, estes principalmente homens).

A segunda parte se constitui na história da escola étnica no Brasil, e posteriormente seus desdobramentos educacionais no âmbito da comunidade japonesa, formando as escolas de língua japonesa. Apontamos principalmente com as falas das entrevistadas, os movimentos das mulheres que neste espaço educacional, são figuras imprescindíveis para sua comunidade.

No último capítulo fizemos desdobramento teórico sobre a metodologia optada na investigação, a História Oral, e juntamente apontamos a importância desse método de investigação no âmbito de estudo sobre gênero e pesquisa com mulheres. Analisamos as concepções acerca da mulher japonesa na cultura, para pensar nas mudanças ocorreram no decorrer das transformações sociais do país, juntamente com os depoimentos das entrevistadas para refletir a mulher japonesa na cultura do oriente. Por meio do silêncio das mulheres, analisamos a cristalização dos hábitos e costumes sobre a educação específicas de meninas. O qual fez com que não percebam a diferença, alegando a inexistência da diferenciação. Porém quando busca-se as concepções acerca de relação de gênero na cultura japonesa, é visível a relação desigual entre homem e mulher, como também nos depoimentos das entrevistadas. Por conseguinte refletimos que, para entender a relação de gênero é além de perguntas sobre como educa meninas ou meninos, já que as concepções e o código social estão nos pontos sutis do dia a dia, como no movimento, na postura, na conduta, nas formas de transmitir os valores e tradições da sua cultura.

CAPITULO 1

MOVIMENTOS: os processos imigratórios do Brasil e emigratórios do Japão

Foram homens, mulheres e crianças que deixaram parte de suas vidas para trás, para transformar seus descendentes em brasileiros com passado japonês.

Célia Sakurai

Apontamos, inicialmente, que utilizaremos, ao longo do texto, os termos Emigração, Imigração e Migração tendo como referência o *Glosario sobre migración* elaborado pela *Organización Internacional para las Migraciones*⁶ (OIM, 2006), traduzido pelo Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios (CSEM) e publicado em português. Assim, o conceito de Emigração é entendido aqui como “ato de sair de um Estado com o propósito de assentar-se (*asentarse*) em outro”. Já a palavra Imigração é o “processo mediante o qual pessoas não nacionais ingressam em um país com o fim de estabelecer-se”. E Migração é o “movimento de população para o território de um outro Estado ou dentro do mesmo que abrange todo movimento de pessoas, seja qual for o tamanho, sua composição ou suas causas [...]” (CSEM, s/d, p. 2).

Nesta investigação entendemos emigrantes, os japoneses e japonesas que devido às diversas causas saíram do seu país para o Brasil; os imigrantes, aqueles japoneses e japonesas que chegaram no Brasil; e migrantes são os que se fixaram secundariamente no Mato Grosso Uno depois de chegarem do Japão vindo de outros estados brasileiros.

Dito isto, ao analisar os discursos e estudos realizados nos anos de 1920 a 1940 sobre os imigrantes no Brasil, sobretudo na questão da assimilação e aculturação destes na sociedade receptora, a bibliografia nos aponta:

O imigrante é um objeto de estudo que tem um apelo especial no sentido de demonstrar a possibilidade de homens de origens diferentes poderem conviver, trocar e diminuir fronteiras. O mundo da redemocratização, os objetivos de progresso que marcam o pós-guerra, são um campo profícuo para que os estudos

⁶ Glossário sobre Migração elaborado pela Organização Internacional de Migrações (tradução livre).

sobre assimilação e aculturação (sic.)⁷ dos imigrantes tenham espaço em livros e revistas especializadas (SAKURAI, 2000, p. 26).

Para entendermos melhor esse fenômeno social, como também o processo imigratório dos japoneses no Brasil, consideramos necessário conhecer e compreender o cenário econômico, político e ideário que ocorreu anteriormente em cada país para situar o espaço e o tempo dos movimentos que ocorreram em ambos os países.

Como registra Sarat (2004, p. 75) “as pessoas não migram apenas por terem um espírito aventureiro e buscarem experiências em outras terras, mas porque são levadas, especialmente, pelas condições oferecidas tanto pelo território de origem, quanto pelas perspectivas do país de recepção”. De tal modo, nesta seção abordaremos o cenário do Brasil com as suas necessidades de imigração, como também a realidade do Japão, que naquele momento precisou adotar uma política emigratória⁸.

O Brasil recebeu cerca de 4 milhões de imigrantes, dos mais diversos países de origem, ao longo de mais de um século. Se pensarmos nesses 4 milhões, somados os seus descendentes, como Sakurai (2000) chama atenção, impossível que esse “outro” ou o “estrangeiro” passe despercebido, principalmente nos estados do sul e sudeste do país.

Entre a vasta bibliografia sobre história da imigração no Brasil, podemos citar Alencastro e Renaux (1997); Fausto (2000); Klein (2000); Kreutz (2000, 2003); Lesser (2001); Oliveira L. (2001, 2006), os quais lançam mão de diversas abordagens para investigarem este fenômeno no Brasil. Especificamente para nossos estudos, entre os vários autores que se debruçam nos estudos sobre a imigração de japoneses, podemos citar Handa (1987); Ocada (2006, 2012); Saito (1961); Sakurai (1998, 2000, 2004, 2014); Sakurai e Kodama (2008); Sakurai e Coelho (2008); Demartini (2004b, 2010); Lourenção (2015).

Sarat (2004), embasada em diversos pesquisadores, como Fausto (1998, 2000); Seyferth (2000); Alvim (1998); Alencastro & Renaux (1997); Klein (2000); Kreutz (2000); Oliveira (2001), entre outros que se dedicaram às pesquisas sobre história da imigração no Brasil, levanta três grandes fatores que motivaram a imigração. Dentre estes, a primeira causa seria a política civilizatória imperial e republicana, que sustentava a ideia do “[...] branqueamento da população”

⁷ Embora o termo utilizado pela autora proponha outras leituras, entendemos que as culturas têm/estão em constante movimento, portanto ressignificado a cultura conforme algumas correntes antropológicas contemporâneas, contudo no momento não aprofundaremos tal discussão.

⁸ Conceitos baseados no *Glosario sobre migración*, elaborado pela OIM (2006).

(SARAT, 2004, p. 76). O segundo motivo a realçar, a política de substituição de mão de obra escrava pela mão de obra de colonos estrangeiros, na esperança de modernizar o campo e a agricultura, vendo os europeus como povo capaz de contribuir no processo civilizador não só na agricultura, como também no comércio e na urbanização do país. E, como último fator, a autora aponta o povoamento dos vazios demográficos do país, em prol do aumento de produção das riquezas e posses de territórios. Deste modo, “[...] haveria a necessidade de um processo civilizador para o país que necessitava urgentemente se modernizar, e nessa perspectiva os países europeus poderiam contribuir” (SARAT, 2004, p. 76).

Dentre os fatores elencados, sobretudo nos interessa discutir o primeiro, pois em meio às efervescentes discussões acerca da raça da nação brasileira, a elite tinha grande preocupação na sua autopercepção e, nesse contexto, a vinda e a permanência dos japoneses foram bastante problemáticas. Segundo Sakurai (2000, p. 9), “a chegada dos imigrantes está embutida dentro dessa discussão. Italianos, portugueses, espanhóis, alemães vêm reforçar a corrente dos que são favoráveis à limpeza do sangue nacional, à purificação étnica⁹ pela introdução de mais brancos no território nacional”.

Assim, podemos aludir que a vinda de tais imigrantes europeus se justificava para além da ordem econômica, sobretudo por uma ordem ideológica, quando é posto esse cenário político-ideológico fortemente presente no processo imigratório no Brasil. E foi neste cenário que os imigrantes japoneses chegaram ao país, em meio aos debates sobre a raça, os quais fomentavam a discussão sobre qual seria a nacionalidade brasileira. Portanto perguntamos: de que maneira os japoneses foram recebidos? Uma questão fundamental, que vamos discutir ao longo do texto, é a condição de entrada no Brasil e saída do Japão, ou seja, que grupo de imigrantes japoneses enfrentaram preconceitos na época em ambos os países. Tentamos focar o período de 1950 a 1960, quando nossas entrevistadas enfrentaram suas mudanças do Japão para o Brasil.

Outro ponto a ser discutido, seria os fatores que impulsionaram a vinda dos imigrantes para o Brasil, e principalmente para o sul de Mato Grosso Uno, onde nossas entrevistadas se fixaram com a sua família para tentar a “nova vida”. O projeto de colonização, idealizado pelo governo Getúlio Vargas, teve como objetivo estimular a industrialização e a expansão agrícola da região, “[...] na tentativa de ocupar áreas de fronteira, inclusive o sul de Mato Grosso Uno, evidenciando

⁹ Marinho de Azevedo (1987, p. 72-75), apud Sakurai (2000, p. 9).

a campanha de ‘Marcha para o Oeste’ e a recuperação dos ‘espaços vazios’ do país” (IWAMOTO, 2016, p. 22).

Tal “incentivo” para a ocupação das terras no interior, juntamente com os ideais políticos dos anos 1940 e 1950, chamou a atenção dos imigrantes/migrantes que decidiram fixar residência na região de Dourados, no Mato Grosso Uno. Como Iwamoto (2016, p. 26) analisa:

Após o rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e o Japão, ocorrida em 1942 com a entrada do Brasil no grupo dos Aliados na Segunda Guerra Mundial, a relação entre os brasileiros e os japoneses permaneceu instável até a rendição destes. Ao término da Guerra, tanto os japoneses que passavam dificuldades no Japão, quanto os que eram perseguidos em São Paulo, abandonar a situação e imigrar/migrar foi a melhor alternativa do momento (IWAMOTO, 2016, p. 26).

A derrota do Japão na Segunda Guerra Mundial fez com que os japoneses que viviam em São Paulo reorganizassem suas vidas, e muitos sem perspectivas de retorno ao país de origem decidem por uma mudança em direção ao interior do país – grande parte desse grupo veio para a região de Dourados:

A derrota do Japão na segunda guerra mundial marcou profundamente a vida das famílias que residiam em São Paulo: em primeiro lugar, representava o fim da possibilidade de retorno ao Japão, ainda o sonho de muitos (Demartini, 1997); em segundo lugar, implicou em modificações na maneira de viver das pessoas, que reorientaram seus projetos de vida e investimentos para permanecerem definitivamente no Brasil; em terceiro lugar, provocou uma cisão na colônia japonesa, entre os que acreditavam que o Japão havia perdido a guerra – “os derrotistas” ou “esclarecidos” (*makegumi*) – e os que propagandeavam /a vitória do Japão, por acreditarem que este jamais se renderia – “os vitoristas” (*kachigumi*). Estes últimos viviam em grande parte no interior do estado de São Paulo, tendo pouco acesso aos meios de comunicação em língua portuguesa. (DEMARTINI, 2004b, p. 154-155).

Esse fator é bastante preponderante para esclarecer o contexto que fez com que os imigrantes japoneses decidissem migrar para região de Dourados. Como Inagaki (2008) aponta em sua pesquisa, quando perguntava para seus entrevistados o motivo que os levou migrar do estado de São Paulo, embora respondessem que foram atraídos pela terra fértil da região, a autora analisou as datas de chegada e o local onde moravam em São Paulo, e observou que foi logo após a Segunda Guerra Mundial.

Tal período é marcado pela organização da chamada *Shindo Renmei* (O Caminho dos Súditos da Liga do Imperador), um grupo organizado de súditos fiéis ao imperador que não aceitaram a derrota da guerra e, na época, tiveram uma grande atuação em determinadas regiões. Tal organização criada durante a guerra ganhou destaque após Segunda Guerra Mundial: a *Shindo Renmei*, iniciou suas atividades em 1944, “[...] uma das associações clandestinas criadas durante a guerra para preservar a cultura e o espírito japonês, que tinha características de organização paramilitar de caráter nacionalista [...]” (DEMARTINI, 2004, p. 155).

A *Shindo Renmei* “[...] não foi a única organização que surgiu entre os japoneses no Brasil” (INAGAKI, 2008, p. 47), houve ainda a *Seinen Aikoku Undo* – Movimento Patriótico da Mocidade e a *Tenchogumi* – Grupo de Castigo Celeste. Suas atividades consistiam: “[...] além das discussões em salas, saíram as ruas, praticando atentados com bombas e armas, ferindo e até matando pessoas (INAGAKI, 2008, p. 49). Esta organização extremista tinha como objetivo “[...] além de propagar a vitória do Japão e a volta à pátria, combatia os “derrotistas”, que eram considerados traidores; foram praticados muitos atentados e mortes, levando os que sabiam dos verdadeiros acontecimentos a se calarem” (DEMARTINI, 2004, p. 155). Tal fato criou uma cisão e um ambiente de rivalidade dentro do próprio grupo de japoneses, separando os que aceitaram a derrota na Segunda Guerra e os que não a aceitavam, e mesmo em outros países permaneciam fiéis ao imperador e à sua cultura de origem.

Essa situação conflituosa, fez com que alguns imigrantes japoneses e japonesas saíssem de São Paulo para migrar em outras regiões em busca de lugares mais tranquilos, e uma delas foi a região de Dourados. Conforme os nomes de imigrantes listados por Inagaki (2008), no sul de Mato Grosso Uno não houve registros de atentados desses grupos, como afirma Iwamoto (2016), quando consulta a literatura científica.

Contudo, quando nossas entrevistadas chegaram na região, já havia passado quase 10 anos do fim da Segunda Guerra Mundial e não tinha pressão nesse aspecto. Uma das entrevistadas chegou inicialmente no estado do Paraná, em 1956. A família trabalhou por aproximadamente três meses em uma plantação de café, e mudou-se sabendo da oportunidade de aquisição de terras no interior de Mato Grosso como ela relata:

Sim, no Paraná, um lugar que se chama (...). E no mesmo cafezal, disseram para nós: ao invés de ficar longo tempo aqui, a terra em Mato Grosso é boa e barata, quem foi está muito feliz. Se ficar aqui, vai ficar como nós, somente como colono.

E serviço de colono não enriquece. Se trouxe um pouco de dinheiro, mesmo que o patrão ache ruim, é melhor ir agora... (SATOKO, 2016).

A família da sra. Yasuko veio diretamente para região de Dourados, teve auxílio de hospedagem na associação de japoneses em Bauru-SP, para seguir a viagem até Dourados. Chegando de trem na estação de Itaum, lembra que teve uma recepção gentil das pessoas da associação de japoneses de Dourados: *Foram nos buscar de caminhão, pessoal da associação, fizeram o almoço para nós. E como era gostoso aquele arroz... Risos.* (YASUKO, 2016).

A tensão da Guerra para estas mulheres, na época ainda meninas, aconteceu no seu país de origem, as duas enfrentaram a Guerra quando ainda estavam no Japão. E as dificuldades surgidas pela Guerra foram sentidas, quando seus pais decidem emigrar para o país latino-americano, na busca de melhoria de vida. Nos relatos, as mulheres apontam que foi o sonho dos homens se aventurarem e a decisão da mudança foi tomada por eles, as mulheres, suas esposas, filhas e filhos, seguiram os seus passos.

1.1 O Japão deixado no passado: a organização do país de origem

Do outro lado do mundo, o Japão passava por mudanças internas visando reestruturar o país como um todo. Tais transformações vão demarcar a sua diferença no cenário internacional, posteriormente acarretando o processo emigratório. O ano de 1868 é a data do marco histórico do Japão chamado Restauração *Meiji*, pois após 250 anos do *Shogunato Tokugawa*¹⁰ e fechamento do país a qualquer contato com o exterior, acontece a retomada de poder político do imperador, trazendo grandes modificações tanto para a sociedade, como também para a história posterior do país. Esse processo está intimamente ligado às alterações geopolíticas, sociais e econômicas dos países ocidentais que ocorriam em função da expansão capitalista em meados do século XIX (SAKURAI, 2000).

A Restauração *Meiji* mudou a posição do Japão no cenário internacional, passando o país a participar no jogo das relações de poder e decisões globais: foi uma grande adaptação do país aos

¹⁰ Sociedade feudal, onde o poder é pulverizado nos diversos senhores de terras. Controlada a partir de 1608 pelo *Ieyasu Tokugawa*, a estrutura do poder consiste na lealdade de diversos senhores das terras, e a sociedade é moldada sobre uma base de castas, com princípios de lealdade, do dever, dos cerimoniais etc. A linhagem imperial continuou a existir, porém sem nenhum poder político de decisão no país, o seu poder é passado para o *shogun*, o detentor da maior área de terras cultiváveis e a mais alta posição da estrutura social da época (SAKURAI, 2014).

padrões ocidentais, para inserir-se e competir no mercado mundial. Apesar de haver atritos e divergências de opiniões, em prol da modernização do país, os japoneses sabiam da necessidade de um engajamento nas esferas sociais e no cenário político-econômico.

Na busca de uma nação com o povo coeso para aparecer no cenário internacional, o país adotou combinações do antigo e o novo. O antigo seria a crença transmitida às crianças, as quais aprendiam com seus ancestrais, gerações e gerações, que elas eram descendentes de *Amaterasu*, a deusa do sol. Reza a lenda que essa deusa-mãe é o tronco divino, a origem de toda linhagem do povo japonês que a descende. A mensagem que essa mitologia transmite, “[...] é a de que os japoneses são diferentes de todo o resto do mundo, pela sua origem divina e, mais ainda, que são homogêneos do ponto de vista racial e cultura” (SAKURAI, 2014, p. 48).

O conto compilado e intitulado “Registros dos assuntos antigos”, datado no ano de 712, é a fonte dessa mitologia. Nele não só se explica a origem dos japoneses e o território, como também hierarquia entre os sexos como base da ordem social, separação dos vivos e mortos, dependência humana dos frutos da terra, desastres naturais, vaidade das mulheres etc. Essa é uma das hipóteses do surgimento da concepção da divindade da família imperial, cuja redefinição desse poder real só ocorre, em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, enquanto no Ocidente já é fato há mais de dois séculos (SAKURAI, 2014).

Os líderes *Meiji* fizeram a diferença no sentido de colocar a vida da nação japonesa em torno desse símbolo. “Sua vontade é apresentada ao povo como divina, eterna e incontestável, além de avalizada pelos ancestrais, dificultando ao máximo, na prática contestações à autoridade, à ordem social e à nova “unanimidade” (SAKURAI, 2014, p. 149). Interessante analisar aqui essa estratégia criada pelo governo japonês, para uma melhor unificação social do seu povo, utilizando como condição o “[...] alto grau de controle que um grupo coeso é capaz de exercer sobre seus membros [...]”¹¹ (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 39).

A opinião interna do grupo com alto grau de coesão funciona como uma força que regula os sentimentos e a conduta dos seus membros, forçando então uma grande obediência às normas internas do grupo para serem as “estabelecidas”. Assim, o desvio dessas significaria perda de poder, ou melhor, perda de status (ELIAS; SCOTSON, 2000). Dessa forma, o estado japonês, juntamente

¹¹ Norbert Elias e John L. Scotson (2000) ao investigarem uma pequena comunidade, chamada pelos autores de Winston Parva, na Inglaterra, enxergam as relações existentes entre os moradores mais antigos do bairro e os moradores “recém-chegados” que se apresentavam de maneira conflituosa, evidenciando disputas de poder. Os autores utilizam os termos “Estabelecidos e *Outsiders*” como modelo de uma figuração existente nessa relação de poder.

com seus valores cultivados pela cultura dos seus ancestrais, conseguiu unificar o povo japonês para alcançar os seus objetivos, quer sejam, de se destacar no cenário internacional como um país competitivo economicamente e desenvolvido.

Nesse contexto, o Japão inicia a sua política emigratória. Após a ida para o Peru em 1899, que foi o primeiro país da América Latina que recebeu esses imigrantes, o Brasil e o Japão firmam relações diplomáticas e encaminham o processo emigratório/imigratório.

No período específico das emigrações das nossas entrevistadas, as quais saíram do Japão em meados da década de 1950, após Segunda Guerra Mundial, o contexto social, econômico e até mesmo os ideais no seu país de origem, eram bastante diversos daqueles que encontrariam no Brasil.

Depois de uma batalha que envolveu toda nação japonesa, com o “nacionalismo belicoso” (SAKURAI, 2014, p. 186), este fez com que a tensão aumentasse em 1941, apesar de algumas pressões contrárias, ideais ou partidárias, de que os interesses do país se direcionassem à figura do imperador, e que tomassem conta da sociedade. Era uma condição sagrada, já alimentada há algumas décadas, que fazia com que os japoneses acreditassem na sua superioridade moral e racionalidade sobre os demais povos. Sendo doutrinado e disciplinado dessa maneira, acreditavam que “[...] o Japão tinha uma missão de “civilizar e esclarecer” o mundo, o que, na prática, significava conquistar territórios e fazer valer seus interesses sobre os de outras nações” (SAKURAI, 2014, p. 187).

Em uma das falas das entrevistadas, a sra. Yasuko, nascida no ano de 1936, lembra da sua infância na vida escolar, que havia um ritual de leitura de escritos, todos os dias de manhã. Em todas as escolas havia um altar chamado *Houanren*, no pátio da escola, com portas fechadas, ao qual as crianças não tinham acesso. Ainda lembra que havia foto do imperador, e um papel que o diretor retirava de dentro, e fazia a leitura em voz alta. As crianças deviam repetir a leitura, sendo esta a cartilha do Édito Imperial da Educação.

Este ritual fazia parte das atividades das escolas dos imigrantes japoneses no Brasil, o qual Demartini (2004b) aponta em as suas pesquisas, como sendo resquícios da educação recebida antes da reforma do sistema educacional, que aconteceu após Segunda Guerra Mundial. Esta educação pensada a partir da Restauração *Meiji* iniciada em 1869, era uma educação militarista e ultranacionalista que teve seu auge durante a batalha da Segunda Guerra Mundial (MELLO, 2003). O Japão conseguiu operar muito satisfatoriamente através da educação e do alto grau de coesão do grupo, como analisado anteriormente.

Foi nesse contexto social que as nossas entrevistadas receberam a educação extremamente militarista, estendendo para a educação familiar, como nos relata Yasuko sobre a rigidez do seu pai: “Sim, era muito severo. O meu pai, eu podia fazer tudo que foi mandado, mas se fizesse uma vez coisa errada... Senta! Me dá sua mão! (Fazendo mímica, batendo a mão), cachimbo (japonês), batia! Nossa, ardia!”.

No entanto, é importante destacar as mudanças ocorridas no Japão após Segunda Guerra Mundial, o contexto vivido pelas entrevistadas em seu país de origem.

As gerações Meiji até a Segunda Guerra Mundial foram doutrinadas a entender a identidade japonesa como única do mundo, até do ponto de vista de sua origem étnica e racial, e também mítica, como descendentes de deuses. Entretanto, de um dia para o outro, tudo muda; o Japão é derrotado numa guerra, o imperador não é mais o descendente direto dos deuses ancestrais e nem é mais divino, o povo japonês e sua cultura estão inseridos num mundo de trocas culturais amplas. Assim, todo o *ethos* de um povo passa rápida e obrigatoriamente por uma redefinição, pois a ideologia dominante até então no Japão colocava *todos* os japoneses num círculo de proteção e de ideais comuns. E o processo de incorporação das mudanças na identidade nacional japonesa, dadas às circunstâncias, foi extremamente penoso, tanto que hoje não se pode dizer que está concluído (SAKURAI, 2014, p. 203-204)

Apesar desse conflituoso contexto social e cultural para os japoneses, a ocupação do governo americano no seu país com diversas cláusulas postas ao povo, principalmente de renúncia de qualquer manifestação bélica, fez com que o povo direcionasse as forças que lhe restara para colaborar no desenvolvimento industrial e tecnológico do país, nas décadas seguintes. “Ao invés de alimentar a indústria da morte, o país investia recursos para conservar a vida” (SAKURAI, 2014, p. 208).

Tais movimentos internos do Japão, antes, durante e pós Segunda Guerra Mundial foram contextos incorporados na educação inicial das nossas entrevistadas. As experiências vividas, que marcaram a vida pessoal e familiar dos grupos que emigraram para outras terras, certamente vão contribuir com a cultura e a educação do país de recepção. Nesse aspecto, concordamos com Sakurai (2014, p. 244) ao afirmar que: “a história da imigração japonesa no Brasil é um capítulo especial no contexto da saída dos japoneses para o exterior [...], dentre os destinos de imigrantes, o Brasil é o principal (mais que os EUA) e o último”, fazendo com que esse grupo de imigrantes tenha uma presença de destaque e diferenciada dos demais que chegaram ao país, por sua cultura única e peculiar.

1.2 Imigração japonesa para o Brasil

*E viemos para cá (Brasil). Mas os meus irmãos ficaram muito, muito contra. Até no último momento diziam para eu ficar, eles acreditavam que seria melhor eu ficar. Diziam que cuidariam de mim e bancariam com os custos da universidade e me ajudariam. E pensei muito o que fazer, se era melhor ficar...
Satoko¹².*

O relato da sra. Satoko, uma das nossas entrevistadas, deixa evidente as dúvidas, os medos, as incertezas e os sentimentos que as pessoas carregavam ao serem obrigadas a fazer uma grande mudança nas suas vidas – emigração. Notamos também na fala da sra. Yasuko, o impacto da notícia da mudança: “*alguns ficaram felizes (seu irmão mais novo) e outros como eu, dizia: ‘eu não vou, não vou de jeito nenhum para o Brasil’.* E ficava escondida na coberta, indo para o serviço da lavoura... Então...”. No decorrer do texto apontaremos o quão as mulheres, nesse processo, sofreram, pois, uma vez decidido pelos homens, elas deveriam acompanhá-los. Embora num primeiro momento fosse desfavorável, elas deixaram marcas de destaque nas lutas e esforços pela sobrevivência nas terras dos estrangeiros, e relatam essa sensação de superação. Ao concluir, “[...] *o lugar em que eu poderia exercer as atividades com sucesso, era aqui mesmo (Brasil)*” (SATOKO, 2016); em outro fragmento a entrevistada diz “[...] *eu não queria, mas hoje penso que foi bom ter vindo, agradeço o meu pai, de verdade*” (YASUKO, 2016).

A imigração japonesa para o Brasil teve uma característica diferenciada, pois o que mais os japoneses almejavam com a emigração, a aquisição de terra, era o que o Brasil tinha para oferecer, por isso o grande interesse do Japão pelo Brasil. Sakurai (2000) aponta as especificidades da imigração desse grupo, diferentemente, por exemplo, do grupo de imigrantes italianos que chegaram para o Brasil com o objetivo de substituir a mão de obra escrava. Os japoneses vêm para o país numa fase posterior, quando este problema já estava sendo diluído e transformado.

Depois de firmado o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação entre o Brasil e Japão em 1895, a imigração japonesa no Brasil se concretiza somente em 1908 com a chegada dos primeiros 781 imigrantes no porto de Santos no navio *Kasato Maru*. Posteriormente este número só aumentou

¹² Para diferenciarmos as citações de autores de excertos das entrevistas, nestas últimas utilizaremos o itálico ao longo de todo o nosso texto.

e até o final do século XX somaram 1.200.000 japoneses e descendentes (SAKURAI, 1998). Com grandes e diversos interesses de ambos os países, a imigração japonesa no Brasil teve uma característica de “imigração tutelada”, afirma Sakurai. Uma “[...] imigração dirigida, subsidiada e estimulada por ambas as pontas da corrente: o Japão e o Brasil. Cada país tem os seus interesses próprios, que se coadunam com o momento histórico em que se desenrola” (SAKURAI, 1998, p. 3).

Uma das características peculiares da imigração para o Brasil, foi o perfil desses imigrantes japoneses em comparação com outros países. Por exemplo, para o Haváí-EUA havia a regra de receber somente jovens de sexo masculino. Entretanto, no Brasil, uma das condições prévias, até o início da Segunda Guerra Mundial, foi de pelo menos três pessoas aptas para o trabalho. Tal aspecto é significativo para esta pesquisa pois poderiam vir acompanhados por outros membros da família. A sra. Satoko faz tal destaque sobre a regra:

Na família tinha que ter três pessoas com idade apta de trabalhadores. [...] e a minha casa se enquadrava nessa regra. Tinha três pessoas acima de 20 anos, meu irmão mais velho, mais novo e o meu pai de 60 anos... Na verdade 58, então daria para trabalhar. Mas o mais novo tinha 10... 16 anos mais ou menos. Mas consideraram que já podia trabalhar como adulto, então não tivemos problemas (SATOKO, 2016).

Essa condição prévia de receber imigrantes japoneses e japonesas, fez com que famílias inteiras chegassem ao Brasil, obtendo um equilíbrio demográfico dos/as imigrantes/as japoneses/as e marcando um grande diferencial do Brasil em relação a outros países. Por tal característica, o Brasil recebeu japoneses de diversas províncias do Japão (SAKURAI, 2014).

A Tabela 1, a seguir, ilustra o equilíbrio demográfico da população de imigrantes que chegaram antes e durante a Segunda Guerra Mundial (período de maior fluxo migratório).

Tabela 1 - Imigrantes japoneses distribuição por sexo 1908-1945

Sexo	Frequência	Porcentagem
Masculino	100.918	55,2
Feminino	81.803	44,8
Total	182.721	100,0

Fonte: Sakurai, 2004, p. 16

Esta Tabela aponta a quantidade de japonesas que vieram com seus familiares, ou já casadas, indicando um percentual de aproximadamente 10% de diferença com relação à quantidade dos de sexo masculino. Em comparação com a Tabela anterior, há o registro de entrada de imigrantes que imigraram para a região de Dourados nos anos de 1910 a 1972, conforme a Tabela 2, a seguir:

Tabela 2 - Estado civil dos imigrantes da região de Dourados (1910-1972)

Estado civil	Nº de imigrantes
Casados	498
Solteiros	130
Viúvos	46
Desquitados	1

Fonte: Gressler; Rachi, 1976, p. 30.

Observamos, na Tabela 2, que a maioria dos imigrantes que chegaram em Dourados eram casados. Apesar de ser considerado um número baixo de pessoas de origem japonesa, comparando com os imigrantes de outros países, os japoneses foram majoritários na quantidade de casados, conforme Gressler e Rachi (1976). Os autores registram, ainda, o número por sexo: de 675 estrangeiros, 377 são de sexo masculino e 298 foram de sexo feminino. Este número também não é somente de japoneses, porém conseguimos obter registros de informação de que, mesmo após a Segunda Guerra continuou tendo equilíbrio demográfico de imigrantes de ambos os sexos.

Nossas entrevistadas são imigrantes vindas após a Segunda Guerra Mundial, e nas suas falas mencionam o fato de virem com todos os membros da família. Elas fazem parte do quadro que, apesar de diminuída a quantidade de imigrantes vindos do Japão – dadas as restrições de pós-guerra, e ainda verificando-se uma pequena parcela de mudança do perfil desses imigrantes¹³ –, as mulheres não deixaram de imigrar para seguir os passos dos homens, fossem eles pais ou maridos, ou mesmo, para casar com os homens solteiros que as escolhiam por foto, sendo estas negociações chamadas de *picture brides*, “noivas por fotografia” (SAKURAI, 2004, p. 22).

A prática de *picture brides*, “noivas por fotografia” foi muito mais comum nos Estados Unidos e Canadá, para onde imigraram muitos homens solteiros entre final do século XIX e início

¹³ Sobre a análise dessa mudança de perfis de imigrantes japoneses pré e pós Segunda Guerra Mundial, consultar Sakurai (2004).

do século XX – até o período antes da Segunda Guerra Mundial. Conforme Sakurai (2014, p. 239) “para poder se casar com uma japonesa, o imigrante enviava uma foto sua para os familiares no Japão, que se encarregavam de encontrar uma moça disposta a atravessar o mar para se casar com ele”. No Brasil, após Segunda Guerra Mundial, o problema matrimonial surgido pela mudança de perfil de jovens imigrantes japoneses, foi sendo solucionado por esse tipo de prática de casamento, quando aproximadamente 400 moças japonesas se casaram sem conhecer seus noivos¹⁴.

Tais foram as condições de emigração dessas mulheres como membros dessas famílias, conforme Bassanezi (2012, p. 170), “[...] Helgas, Yokos, Saras e Samiras desembarcam dos vapores que atracam nos portos brasileiros [...]. Trazem consigo a cultura de sua terra natal. [...] Se perguntadas sobre o que as motivava, responderiam simplesmente: ‘buscar uma vida melhor’. Apesar dessa busca, nem sempre essas mudanças/vindas eram desejo delas mulheres, mas a obrigação de acompanhar seus homens estava acima do seu desejo. Todas agiam da mesma forma: no caso da mãe da sra. Satoko, ao perguntarmos sobre a opinião de sua mãe referente à emigração decidida por seu pai, ela respondeu: “*ela (minha mãe) não diz nada... Mas não queria vir. [...] Ela dizia... Mas como o filho mais velho disse que iria, então, ela acompanharia*” (SATOKO, 2016).

As mulheres não eram consultadas e, se consultadas, sua vontade não era levada em conta, porém tinham seus desejos, vontades. Entretanto, eram silenciadas, pois “os homens vêm na vanguarda. Na melhor das hipóteses, as mulheres os seguem” (PERROT, 2005, p. 298). Nessa condição estavam nossas entrevistadas, oriundas de áreas rurais no Japão, chegam ao Brasil:

[...] entre no final do século XIX e primeira metade do século XX, fazem parte de unidades familiares, imigram na condição de mãe, esposa, filha ou nora do chefe que encabeça o passaporte coletivo. Em terras brasileiras, continuam – nas fazendas de café e nos núcleos coloniais – a realizar tarefas semelhantes àquelas que praticavam nas suas aldeias de origem (BASSANEZI, 2012, p. 175).

Assim, vieram para região de Dourados. Nas pequenas propriedades rurais das colônias, o trabalho das mulheres é do mesmo modo que as colonas, porém com participação ainda mais intensiva. Além dos trabalhos domésticos, elas trabalham ativamente nas lavouras, plantio, trato de animais, produção de alimentos, roupas etc., assumindo todas as atividades, quando os homens iam trabalhar fora para aumentar a renda (BASSANEZI, 2012). Além disso, a sra. Satoko relata as dificuldades enfrentadas por ela, ser mulher, mãe e trabalhadora em tais condições.

¹⁴ Conforme Sakurai (2014, p. 22), Arai (2003) registra o depoimento de uma dessas imigrantes japonesas.

[...] as jovens esposas – yome (noras) – que vieram como imigrantes. Eu via as dificuldades dessas pessoas... [...] Me casei e vim para cá (na casa dos sogros), e fiquei longe (da casa dos meus pais). Eu mesma, dentro de uma família grande, não tinha tempo para descansar; como esposa, não havia nada disso (SATOKO, 2016).

Tal percepção de sua vida doméstica com trabalho intenso e sem tempo para outras atividades de interesse pessoal levam Satoko a ampliar sua ação na comunidade e a pensar em alternativas de experiências coletivas envolvendo outras mulheres. Podemos dizer que a reflexão sobre a sua condição e a de outras mulheres seria o germen do movimento de ensino da língua na região douradense. Tal movimento se deu completamente ao acaso, pela necessidade dessas mulheres terem um local para reunirem-se e trocar experiências de sua vida privada e familiar. Algumas mulheres, buscando alternativas para o cansaço físico e os inúmeros afazeres cotidianos, começaram a deixar seus filhos na casa da sra. Satoko para que juntamente com seu filho, ela ensinasse a língua japonesa.

Partindo das conversas entre essas mulheres, reconheceu-se que não havia apenas a necessidade, mas o desejo de formar as crianças na língua nativa. Assim, vivendo na condição de mães/trabalhadoras, longe de sua terra natal, começaram a reunir-se em torno do ofício de ensinar a língua dos antepassados às suas crianças. A entrevistada conta que conseguia “fugir”, à sua maneira, dos desgastantes serviços domésticos recebendo crianças japonesas da vizinhança nos finais de semana, para cuidar e também educar, juntamente com seu filho. Nesse momento não havia uma intenção educacional, mas a proposta era somente o ensino da língua japonesa com o intuito de manter a cultura de origem.

Sem pensar em nada e poder ficar com as crianças! Ter esse tempo! Pude cuidar do meu filho. Não havia tempo durante o dia, pegá-lo no colo e cuidar. Ia para roça também para fazer comida, colocava um cesto nas costas para o café, ia para roça e trabalhava o dia todo. E na hora de dormir... Sempre tomava banho já umas 10 horas da noite, por último. E depois da criança já estar dormindo. Não tinha tempo para... (cuidar) (SATOKO, 2016).

Satoko relata ainda a condição de ser mulher, ser jovem, e os compromissos com a família, no momento em que era a jovem esposa – yome (nora) –, quando a possibilidade de se mover era bastante restrita. “Fiquei na casa dos sogros uns cinco anos, eu morei na casa da família (Honke),

da sogra. [...] Nessa época não podia me mover muito, somente algumas crianças da vizinhança. E depois de cinco ou seis anos mudamos para cá” (SATOKO, 2016).

Portanto, essa foi uma primeira tentativa, ainda enquanto *yome*, estando na casa dos sogros, que ela podia sair, para ter o seu lugar, para cuidar do seu filho, e receber outras mulheres, amigas que vinham para sua casa, com o mesmo intuito. As mulheres buscavam essa saída como um espaço de lazer.

As avós, e também as mães jovens, elas ficavam felizes. As noras mesmo se estivessem em casa não tinham tempo de tirar nenhum cochilo (descanso). As yomes (noras) não tinham essa folga! Mas quando levavam a criança na minha casa, e... (Tinha um tempo de descanso podendo deixar as crianças). [...] Tendo lugar para deixar, então as avós (sogras) diziam: “ah sim, ensinar japonês...” e deixavam elas saírem. E isso quando escutava as histórias e suas reclamações, eu ficava sabendo disso (SATOKO, 2016).

A vigilância em torno das mulheres, na cultura oriental é muito forte, assim como no Ocidente: as mulheres são alvo de cuidado e policiamento dentro do seu próprio grupo social, amigos, familiares, parentela, todos estão sempre alertas com o intuito de cuidar, guiar seus passos de modo a vigiá-la e controlar sua vida privada. No fragmento, percebemos que se fosse para aprender japonês podia sair de casa. Conforme os estudos de Perrot (2005, p. 211):

[...] a lista é longa dos lugares em que uma mulher “honesta” não poderia se mostrar sem decair. A suspeita a persegue em seus deslocamentos: a vizinhança, espiã de sua reputação, até mesmo seus empregados a espreitam; ela é escrava até em sua moradia na qual o salão lhe é atribuído.

Apesar desses olhares vigilantes sobre elas, as mulheres japonesas conseguiram contornar a situação, tal como fez Satoko – um “lavadouro”: um local “[...] onde se trocam as novidades do bairro, os bons endereços, receitas e remédios, dicas de todo tipo”, permitindo uma convivência entre elas em torno de interesses específicos (PERROT, 2005, p. 213).

Desse modo, podemos apontar que assim teve origem o movimento do ensino da língua na região douradense, a partir do desejo das mulheres em formar as crianças na língua nativa.

1.3 Imigração japonesa no sul de Mato Grosso Uno e na região douradense

A vinda dos/as imigrantes/migrantes para sul de Mato Grosso Uno teve início ainda na primeira década do século XX, e a sua história, conforme Inagaki (2008, p. 32), “[...] está ligada à construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que ligava Bauru a Porto Esperança, no antigo Mato Grosso, próximo a Corumbá”. Observamos, então, que essa imigração se dá de forma secundária, pois os destinos primordiais foram os cafezais do interior do estado de São Paulo. No ano de 1909, esses imigrantes, ao serem atraídos pela remuneração mais compensadora da construção da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB)¹⁵ do que nas fazendas cafeeiras, resolvem encaminhar para a região centro-oeste do país (KUBOTA, 2008b).

Igualmente, os/as imigrantes japoneses/as que já tinham deslocado para outros países da América Latina como Peru e Argentina, também migraram para o estado mato-grossense para trabalhar na construção da NOB (1904-1914), configurando os/as primeiros/as imigrantes japoneses/as do sul de Mato Grosso. “A notícia de emprego nessa região traçou um novo destino para esses imigrantes e, mais tarde, despertou o interesse de deslocamento de novos grupos para o local” (NISHIMOTO, 2011, p. 36).

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 empregou na construção da Estrada de Ferro Noroeste, inaugurando assentamentos nas regiões abertas pelos trilhos, atingindo Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, onde hoje há uma grande comunidade de nipo-descendentes (SAKURAI; KODAMA, 2008, p. 19).

A boa remuneração fez com que os grupos abandonassem as fazendas de café e fossem para outras atividades. Segundo Higa (1992, apud NISHIMOTO, 2011), enquanto nas fazendas cafeeiras era ofertado até três mil réis, nesse novo trabalho (na construção da estrada de ferro) chegava a cinco mil réis. Após o término da construção da NOB em 1914, começaram a se instalar as colônias de Campo Grande, no sul de Mato Grosso Uno, quando os/as japoneses/as se fixaram impulsionaram a vinda de outros/as em levadas posteriores (NISHIMOTO, 2011).

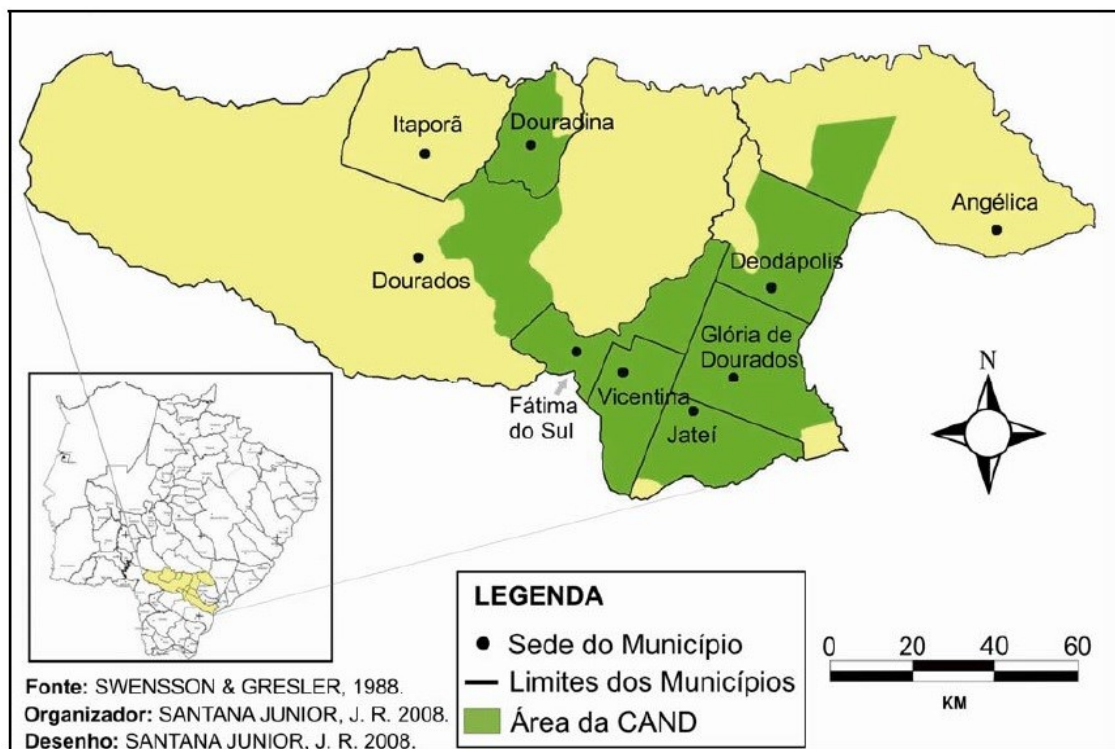
A região do município de Dourados pode ser considerada, depois da capital Campo Grande, um dos principais destinos dessa imigração/migração no estado. De acordo com a Inagaki (2008),

¹⁵ A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) construída às margens do rio Paraguai passando por Campo Grande, no Mato Grosso Uno, foi uma ferrovia destinada a ligar Bauru (SP) a Porto Esperança (próximo a Corumbá). O início da sua construção em 1909 marcou, também, a chegada dos primeiros japoneses ao estado de Mato Grosso (INAGAKI, 2008).

investigadora e percursora da história da imigração em Dourados, a primeira família que se estabeleceu na região foi de Koki Oshiro, por volta de 1927. Sua estadia foi temporária devido problemas locais que ocorreram nos anos 1931/32, portanto a família retornou à Campo Grande. Em 1953 inicia o maior movimento imigratório em Dourados, trazendo 22 famílias, totalizando 112 pessoas no navio atracado no porto de Santos. As famílias vieram diretamente para se estabelecer na Colônia Agrícola Nacional de Dourados – CAND.

A CAND foi criada em 1943, pelo Decreto-Lei 5.941, de 28 de outubro, no então estado de Mato Grosso, idealizado pelo Governo Getúlio Vargas como uma das ações de política de colonização, chamada Marcha para o Oeste. No entanto, a sua real implantação ocorreu somente em 20 de julho de 1948, quando o Governo Federal, por meio do Decreto-lei nº 87 demarcou sua área na região, como mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Localização da Colônia Agrícola Nacional de Dourados



Fonte: Santana Junior, 2009, p. 94)

A colônia apontada no mapa passou a receber migrantes e imigrantes, de forma mais intensa, a partir de 1948, consolidando-se durante a década de 1950 (MENEZES, 2012). As nossas entrevistadas, são imigrantes que vieram ao Brasil após a Segunda Guerra Mundial. Mesmo não

sendo integrantes de grupos que vieram especificamente para as colônias relatadas nas entrevistas, podemos afirmar que a política de expansão deste território favoreceu a vinda destas famílias para a região. Conforme Iwamoto (2016)¹⁶, essa região fez parte da rota de imigração/migração japonesa de forma significativa, principalmente a partir de 1940 quando foi escolhida como destino para um número significativo de migrantes *nikkeis*¹⁷ e imigrantes japoneses¹⁸.

A derrota do Japão nessa guerra fez com que se agravasse mais ainda a crise alimentar e habitacional no país, acrescida pelo grande contingente de repatriados oriundos dos países ocupados por ele, como Coréia, Taiwan, Manchúria, Sacalina do Sul, etc., estimado em cerca de 6,3 milhões de pessoas. Essa superpopulação fez com que o Japão, mais uma vez, retomasse a necessidade da política de emigração, a fim de aliviar a pressão demográfica que estava ocorrendo no país. Para isso, investiu nas relações diplomáticas com 48 países, ex-inimigos, e assim o tratado de paz entra em vigor no dia 28 de abril de 1952 (UMA EPOPÉIA, 1992).

No Brasil, logo depois que Getúlio Vargas se elegeu como Presidente da República do Brasil nas eleições de janeiro de 1951, houve uma negociação excepcional, de caráter privado, de entrada de imigrantes japoneses na região de Dourados. O responsável foi Yasutaro Matsubara, de Marília-SP, que requereu ao Presidente, a autorização para o plano de imigração e colonização na região Centro-Oeste e Nordeste do Brasil. Deste modo

[...] Vargas autorizou a entrada de [...] 4 mil famílias a Yasutaro Matsubara, alegando que ainda vigoravam as cotas estabelecidas antes da guerra em relação à imigração nipônica. Tratava-se de uma decisão de caráter excepcional do Presidente. Como condição para a autorização, Vargas determinava a participação e colaboração no esforço de desenvolvimento do interior do país empenhado pelo governo. Para isso, os imigrantes deviam ingressar nas colônias federais ou estaduais adrede preparadas para essa finalidade (UMA EPOPÉIA, 1992, p. 382).

Este grupo depois de instalados, posteriormente ficou conhecido como da colônia Matsubara, e chegaram “[...] 22 famílias e 112 pessoas, aportou em Santos a 7 de julho de 1953, pelo navio holandês Louis. [...] formam os primeiros grupos de emigrantes planejados a chegar ao Brasil depois do termino da guerra” (UMA EPOPÉIA, 1992, p. 382-383), assim confirmando as referências acima citadas.

¹⁶ Sua pesquisa sobre educação e civilidade no âmbito familiar dos imigrantes japoneses de Dourados, quando realizou entrevistas com representantes da primeira geração (IWAMOTO, 2016).

¹⁷ Palavra em japonês que significa descendentes de japoneses (tradução livre).

¹⁸ Sobre o termo, ver Iwamoto (2016).

Embora nossas entrevistadas não tenham sido direcionadas para a CAND, de acordo com as entrevistas, a Colônia foi impulsionada com a vinda dos/as primeiros/as imigrantes/migrantes para a região, e também estimulou a organização grupal desses/as imigrantes para receber outros/as imigrantes novatos/as que chegaram posteriormente, No relato da sra. Satoko,

*[...] Quando chegamos já tinha a associação, o departamento dos jovens. O pessoal do meu marido veio em 1954, uns 2 anos antes (da sua família). Então iniciou a imigração dos japoneses. De verdade, quando iniciou a imigração uns 2, 3 anos antes, os mais velhos imigrantes, alguns aqui e ali.
... Nessa época, vieram como desbravadores, de Nagomi... Ah, dentro da montanha... Da província de Wakayama, lá do interior, e ficaram esperando meio ano, pois disseram que o Estado ia dar terras, esperando aqui. E usaram todo seu dinheiro para viver (esperando), para abrir as terras gastaram muito. E alguns acabaram indo para São Paulo, desistindo (SATOKO, 2016).*

Wakayama, uma das províncias japonesas, era a terra natal do responsável, Yasutaro Matsunaga. Em sua pesquisa, Iwamoto (2016) entrevistou os/as pioneiros/as imigrantes da região de Dourados, que confirmaram Matsunaga como sendo aquele que trouxe famílias oriundas de *Wakayama* e que, posteriormente, ficou conhecido como imigrantes do Matsunaga. Depois de instalados, começaram a se organizar e constituíram o Clube Social Nipônico de Dourados, como afirma a sra. Yasuko (2016):

E o Clube Social Nipônico de Dourados, uns três anos antes vieram imigrantes de Wakayama. [...] E nessa época surgiu, a Associação de japoneses de Dourados, o que fiquei sabendo. [...] Para receber as pessoas, organizaram o clube social de japoneses. [...] Eu vim depois de três anos...

Conforme afirmado anteriormente, essa organização foi importante, no sentido de preparar a recepção de novos grupos. Como aponta Iwamoto (2016, p. 29) “os representantes do clube conseguiam orientar os recém-chegados e estabelecer aproximação entre os grupos”. Nesse contexto, podemos aludir que Dourados recebeu os/as imigrantes/migrantes e na mistura de experiências e culturas sofreu diversas influências deste grupo étnico, não somente na economia e na cultura como em rituais cotidianos da alimentação, das festas e tradições.

Nesse aspecto, exemplifica Inagaki (2008, p. 88), “o hábito dos moradores locais de se alimentarem de abóbora e mandioca com um pedaço de carne, também foi sendo modificado com a introdução das verduras e legumes”. Além das participações em atividades econômicas e sociais

dos *nikkeis*, que passaram a viver no município “exercendo diversos cargos e funções em atividades religiosas, educacionais, jurídicas etc.” (INAGAKI, 2008, p. 88).

Alguns exerceram atividades nos serviços urbanos, mas os que permaneceram no campo, passaram a exercer atividades que permitissem um giro mais rápido de capital, e nessas atividades é que se destacaram, trazendo contribuições nas técnicas, no manejo e também na introdução de novas variedades, modificando a paisagem rural, anteriormente composta, em sua maioria, de cafezais, e também mudando os hábitos alimentares do brasileiro - daí a caracterização do nipo-brasileiro como grupo agricultor (INAGAKI, 2008, p. 88).

Podemos destacar que as mulheres, apesar do silenciamento, sempre tiveram grande atuação em todas as atividades do grupo. Como Kubota (2008b, p. 75) conclui nos seus estudos sobre as imigrantes japonesas de Campo Grande – “[...] as mulheres orientais são de fundamental importância para que as futuras gerações deem continuidade aos costumes de seus antepassados, mesmo que de forma adaptada, dentro das condições que o novo país lhes oferece”.

Conseqüentemente, em busca de adaptação à nova vida no país estrangeiro, os japoneses e, principalmente, as japonesas, pensaram na educação das suas crianças e jovens, pois o objetivo inicial era trabalhar por um período e voltar ao seu país de origem, e não podiam retornar com seus filhos marginalizados (DEMARTINI, 2000). Assim, a importância da continuidade à educação das crianças era valorizada coletivamente. Levantamos aqui algumas questões a partir dos dados obtidos pelas nossas fontes orais, os quais apontam uma trajetória diferenciada das demais histórias de educação étnica, trazendo à tona a especificidade de Dourados e região para a escrita da história da educação.

CAPITULO 2

HISTÓRIAS: “*NIHONGO GAKKOU*”: a escola e a educação de língua japonesa

Seria melhor guardar o dinheiro para o retorno ao Japão ou empregá-lo na educação dos filhos? De qualquer modo, nenhum pai desejava ter um filho ‘caboclo’; tornava-se portanto necessário construir uma escola particular.

Zeila de Brito Fabri Demartini.

Nihongo gakkou significa “escola de língua japonesa”, mas pode ser também *nihon gakkou* que significa “escola japonesa”. Optamos em adotar a nomenclatura *nihongo gakkou*, por observar que na experiência pesquisada, o principal objetivo das escolas, e dessa escola especificamente, era a difusão da língua japonesa como um dos elementos de preservação da cultura e das origens dos antepassados, a partir do ensino da língua materna para as novas gerações. A bibliografia acerca do movimento educacional de imigrantes japoneses no Brasil, apresenta autores Brito (2000), Demartini (2000, 2004a, 2009), Kishimoto e Demartini (2012), Nishimoto (2011), Setoguti (2000, 2008), entre outros.

O movimento de escolas étnicas é presente no país, e Kreutz (2003) nos aponta pistas gerais para entender tal processo de desenvolvimento e como surgiram no Brasil tais escolas. Apesar dos seus estudos serem mais precisamente sobre as escolas alemãs no Rio Grande do Sul, com recorte temporal até o ano de 1928, o autor mostra o contexto geral no qual emergiram escolas étnicas no Brasil, relacionando-o com a própria história da educação no país e com as grandes dificuldades em ofertar vagas nas escolas públicas, naquele período. Assim como outras etnias, os/as imigrantes japoneses/as tiveram que tomar providências para garantir a educação de seus descendentes no país que os recepcionou.

Destacamos que uma das grandes preocupações dos imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil, foi em relação à educação dos seus descendentes no país estrangeiro. Conforme Demartini (2000), em busca de adaptação à nova vida os japoneses pensaram primordialmente na educação das suas crianças e jovens. Como o objetivo inicial era trabalhar por um período e voltar ao seu país de origem, eles entendiam que não podiam retornar com seus/suas filhos/as marginalizados/as.

Tal contexto educacional refere-se aos imigrantes japoneses na cidade de São Paulo, local da investigação da referida autora.

Assim, a proposta foi criar escolas no âmbito da comunidade, escolas particulares, “[...] pois o governo brasileiro não construía escolas nem mesmo para as crianças brasileiras em idade escolar, deixando aos imigrantes a resolução de suas questões educacionais” (DEMARTINI, 1988, apud DEMARTINI, 2000, p. 45).

A história da educação brasileira, apesar dos anseios pela institucionalização de escolas públicas no país, ainda era muito incipiente no início do século XX. Freitas e Biccas (2009, p. 54) afirmam que nas décadas de 1920 e 1930, “[...] matricular o filho na escola era um desafio para a maioria das famílias brasileiras”. Mesmo que avancemos um pouco no tempo, na década de 1950, os números ainda são baixos e “[...] os dados confirmavam a hipótese de que o sistema educacional brasileiro, de forma ostensiva (e por que não dizer massacrante?), estava negando o acesso da grande massa populacional à escola” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 185).

Portanto, nesse contexto educacional brasileiro, os/as japoneses/as buscaram seus meios para educar os/as descendentes. Conforme Demartini (2004a) aponta, as escolas étnicas¹⁹ foram criadas desde a Primeira Guerra Mundial. Os esforços e a participação da família foram fundamentais na constituição dessas iniciativas e a presença familiar era tão forte que, “não parecia haver um rompimento entre a escola e as famílias, mas, ao contrário, as famílias não só construía e mantinham as escolas, como estavam presentes na orientação e controle de seu funcionamento” (DEMARTINI, 2004a, p. 219).

No sul de Mato Grosso Uno, esse contexto nacional da educação provavelmente se apresentava mais precário, e as condições enfrentadas pelas escolas foram ainda mais difíceis. Havia em maior número escolas no espaço rural nomeadas de Escolas Rurais Primárias, considerando o vazio populacional e demográfico do estado. Pouco a pouco foram atendendo à demanda da educação de crianças com faixa etária de 7 a 10 anos (FURTADO; PINTO, 2013).

Nesse contexto, “de modo geral, pode-se dizer que o estado de Mato Grosso, no período de 1930 a 1960, reconhecia a importância da escola, mas não tinha como sustentá-la e tampouco dispunha de número suficiente de professores qualificados para mantê-la” (FURTADO; PINTO, 2013, p. 6). Ficam evidentes as dificuldades no atendimento à demanda de escolarização de

¹⁹ Estamos entendendo por escolas étnicas, instituições que são organizadas pelas comunidades étnicas – de migrantes estrangeiros – com a intenção de preservar os valores culturais da origem, em especial a língua (DEMARTINI, 1996).

crianças na idade escolar, tanto nas escolas urbanas quando nas escolas rurais (FURTADO; PINTO, 2013).

A fala da entrevistada Satoko aponta que na região em que ela morava havia escolas, chamadas por ela “brasileiras”, e que suas crianças a frequentaram: “[...] *o meu filho ia na escola de Indápolis²⁰, e no sábado quando terminava, ia para Fátima, na escola de língua japonesa de ônibus, que havia lá. Fiquei sabendo que havia professor muito bom, então ele foi dois anos*”.

O fato acima relatado aconteceu aproximadamente no ano de 1969, e em 1971 Satoko inicia as atividades na associação local. Portanto, a partir de sua fala, é possível perceber que permanece na memória das pessoas que, na área rural da região de Dourados-MS, onde morava, havia escolas rurais atendendo as crianças.

Na década de 1930, anterior ao período mencionado pela entrevistada, temos no município de Dourados recém-criado, (a data de criação é de 1935) a figura dos professores itinerantes na zona rural, além de escolas particulares com professores que ofereciam seus serviços educacionais. Na área urbana do município, foi aberta a primeira escola de 1ª a 4ª série, Escola Particular Erasmo Braga, em 1939, ligada à denominação confessional Igreja Presbiteriana do Brasil (FERNANDES; FREITAS, 2004).

Na esfera pública, surge a primeira escola municipal no início dos anos 1940, com a ampliação da sua oferta aos poucos. Importante destacar o Decreto Municipal n. 70 de 1946 que estabelecia o regulamento da Colônia Agrícola Municipal de Dourados a respeito da instrução primária gratuita. Como apontam Fernandes e Freitas (2004, p. 48), “[...] no seu art. 22, determinava a oferta de “instrução primária” gratuita para os filhos de colonos, com frequência obrigatória, e, no art. 38, estabelecia multa de Cr\$ 100,00 para pais de menores não frequentes e “comparecimento por intermédio da autoridade policial”.

Estava, então, bem explicitado o estabelecimento da “[...] política de oferta e regulação da educação pública municipal voltada para a área rural” (GRESSLER, 1988, apud FERNANDES; FREITAS, 2004, p. 48). E, ainda, no período de 1943 a 1950.

[...] verificou-se a atuação federal na região, com a construção de 12 escolas pela administração da Colônia Agrícola Nacional de Dourados. Tem-se a informação de que, no início da colonização, foram instaladas 150 escolas no Núcleo Colonial de Dourados, as quais foram transferidas para as prefeituras municipais (GRESSLER, 1988, apud FERNANDES; FREITAS, 2004, p. 48).

²⁰ Indápolis é distrito do município de Dourados.

Sendo assim “[...] a década de 1940 e o início de 1950 foram marcados pela organização e ampliação da ação pública do ensino em Dourados, toda a década de 1950 registrou a expansão da iniciativa particular no ensino” (FERNANDES; FREITAS, 2004, p. 48), mesmo que ainda atendendo de modo precário, no âmbito das escolas. Os autores Gressler e Rachi (1976, p.74) nos apontam que o contexto educacional da região de Dourados se mostra, no ano de 1973, com uma oferta consolidada, conforme a Tabela 3, a seguir:

Tabela 3 - Número de escolas pela entidade mantenedora (1973)

Entidade mantenedora	Número de escolas
Escolas municipais	99
Escolas estaduais	18
Escolas particulares	7
Total	124

Fonte: Gressler e Rachi (1976, p. 74)

No censo demográfico de 1970 realizado pela Fundação IBGE, a população do município de Dourados era de 79,260 habitantes, sendo 25.977 na zona urbana e 53.283 na zona rural. Portanto, 32,7 % da população está na zona urbana e 67,3% na zona rural. Assim, dos 124 estabelecimentos que atendiam o ensino de 1º, 2º e 3º graus, 103 localizavam-se na zona rural, distribuídos nos 11 distritos pertencentes à Grande Dourados para atender à dispersão populacional do município. Gressler e Rachi (1976) apontam que o município de Dourados no ano de 1973, pelo levantamento do número de habitantes com a população escolar, atinge cerca de 25% do total, “[...] isso significa que um em cada quatro douradenses tem assento em bancos escolares. Sem dúvida é um indicador de que, acompanhado a tendência brasileira, elevada percentagem da população está classificada na categoria jovens” (GRESSLER; RACHI, 1976, p. 118).

Assim, podemos avaliar que essas escolas japonesas na região douradense não surgem pela falta de oferta de escolas públicas locais, como aconteceu em outros contextos, mas foram sendo constituídas por desejo do grupo no sentido de preservar a língua e a cultura japonesa de seus antepassados. Nesse aspecto, não difere dos primeiros movimentos de organização de escolas japonesas no país antes da Segunda Guerra Mundial.

No documento Projeto Pedagógico e de construção de Escolas Modelos, no item das justificativas, podemos perceber que para concorrer à verba de apoio de instituição de fomento da língua japonesa – JICA (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1987) explicita-se a dificuldade de organização e gestão, principalmente referente à manutenção das escolas japonesas no aspecto econômico. Apesar de compreender a finalidade deste documento, qual seja a negociação de captação de recursos, nele transparecem as dificuldades dos imigrantes japoneses em se organizar internamente no grupo, neste momento do pós-guerra. Este período, apresenta diversos entraves e situações que vão marcar as mudanças nesses grupos, especialmente considerando as gerações posteriores²¹.

Nesse contexto, o surgimento do movimento educacional étnico da região douradense foi uma opção pessoal de cada professor/a que iniciou as atividades por conta própria, o que foi possível constatar a partir da fala da sra. Satoko. Tal espaço educativo surge ao acaso, a partir das relações da vizinhança da colônia, quando as mulheres, jovens esposas, buscavam momentos de descanso e lazer. Nessas conversas decidem, junto com dona Satoko, deixar os filhos em sua casa, para que ela cuidasse e lhes ensinasse a língua materna dos seus antepassados.

Pediam para brincar juntos (as crianças). E as senhoras e suas amigas ficavam conversando e tomando chá. E eu ficava no quarto ao lado, lia livros para elas, e cantos, naquela época compramos um tocador. [...] Ensinava os cantos, todos aprendiam e cantávamos (SATOKO, 2016).

Em outro fragmento no relato da entrevistada sra. Yasuko, ela conta que começou a ministrar aulas nos anos finais da década de 1970, quando morou próximo de Dourados.

[...] morava em Fátima. Uns três anos antes, havia escola de língua japonesa de Fátima. Antes tinha... [...] Não havia outra pessoa (para continuar), e acabou fechando. [...] E, em Fátima havia duas senhoras do Paraná. Uma se chamava sra. Yamamoto, e outra sra. Taeko. Essas duas mulheres conversaram e decidiram reabrir a escola japonesa, aconteceu isso (YASUKO, 2016).

²¹ Destacamos, conforme aponta Morales (2008), que, após Segunda Guerra Mundial, a comunidade japonesa, já não mais homogênea, e a entrada dos novos imigrantes japoneses, após quase uma década, fizeram com que sua educação se diferenciasse em diversos aspectos, especialmente do novo Japão após a reforma do sistema educacional do pós-guerra. Verificavam-se ainda as divergências internas oriundas do conflito com a *Shindo Renmei* (muitos que migraram para região de Dourados vieram de locais onde aconteceram tais revoltas) e a proibição do ensino da língua durante o período do Estado Novo e do movimento nacionalista de Getúlio Vargas – tais eventos permitiram que houvesse um arrefecimento no ensino da língua nativa.

A fala da sra. Yasuko aponta que a decisão de manter e continuar as escolas foi das mulheres que resistiram em fechar a escola apontando a necessidade de continuar o ensino da língua. Concordamos com Setoguti (2008, p. 1171) que, ao analisar os fatores culturais e motivacionais subjacentes à bem-sucedida trajetória escolar dos/as imigrantes japoneses/as, indica que a base do êxito “[...] está na herança cultural, fruto de uma experiência histórica promovida pelo Estado moderno japonês, em prol da educação”. A história da universalização da educação que ocorreu no período *Meiji*, quando o Japão entrou no cenário econômico mundial visando à modernização do país, permitiu diversas mudanças, principalmente de cunho social, que colocou a educação como centro.

A autora conclui que “[...] este esforço incomensurável das famílias para fazer dos filhos pessoas educadas – seja para ganhar respeitabilidade, seja para ascender socialmente – é a base do sucesso escolar dos nipo-brasileiros (SETOGUTI, 2008, p. 1172). Tal perspectiva é percebida na lembrança de infância da sra. Satoko, vivida no Japão – quando ela conta que recebeu grande incentivo para a leitura vindo da sua mãe –, e destacou a importância da educação para sua vida e de seu filho.

Então, não pensava desde o começo fazer isso (ensinar/ser professora). Eu não queria que o meu filho esquecesse a língua japonesa, e já que ele estava interessado... Eu tenho lembranças de infância, com a minha mãe que lia bastantes livros para mim. Naquele Hokkaido, tão atarefado Hokkaido, claro que quando estava muito atarefada, ela acabava dormindo de cansaço. Porém no inverno, na cama... ela lia para mim, e eu acabava dormindo sem saber... As crianças, naquele tempo, dormiam lá pelas 10 horas. No lugar dos cânticos infantis, ela sempre conversava, seja sobre a sua vida, ou diversas histórias. O meu pai só dormia (SATOKO, 2016).

Tal fragmento nos permite concordar com Perrot (2005, p. 216) ao afirmar que, “[...] as mulheres também são as mestras das palavras” e, justamente por isso, as memórias são salvas por elas. Quase sempre é por elas que são transmitidas as histórias, geralmente de mãe para filha. A partir da experiência desta mulher/mãe/professora/trabalhadora, inicia-se o movimento do ensino de língua, e a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”.

Conforme Setoguti (2000), essas escolas surgem no seio da responsabilidade grupal, que concebe a educação escolar das gerações seguintes como um projeto coletivo, superando o simples interesse pessoal de cada família. A mobilização grupal da comunidade possibilitou a educação dos seus descendentes, e na região de Dourados não foi diferente.

Destacamos a atuação da mulher nestes espaços imprescindíveis para os imigrantes (associação e escola) e sua organização comunitária. Com a participação ativa, elas foram “[...] oficialmente, as verdadeiras ‘peças de manutenção e resistência’ dessas tradições na cidade” (KUBOTA, 2008b, p. 76).

[...] as mulheres japonesas, normalmente vistas como secundárias na história das famílias e da imigração, são, na realidade, verdadeiras forças de manutenção e reprodução da identidade de seu país de origem, mesmo nas situações mais adversas, seja acompanhando o marido no trabalho ou contribuindo na socialização e educação das crianças. As danças apresentadas por essas senhoras, assim como a elaboração das comidas típicas, demonstram seu mérito na construção de uma identidade japonesa que se mantém mesmo após quase um século de imigração (KUBOTA, 2008b, p. 79).

Tais espaços (associação e escola), importantes para o grupo étnico, têm grande atuação das mulheres, e podemos afirmar que foi e é uma preocupação quase exclusiva de mulheres imigrantes japonesas, pois é delas a função de cuidar e educar as crianças, como também repassar aos descendentes os costumes, as tradições, os hábitos e os valores, juntamente com a língua japonesa, ou seja, o que for considerado importante para a formação das novas gerações (KUBOTA, 2008b). Depois de tempos em sua casa, não sem lutas, a sra. Satoko iniciou o ensino da língua japonesa – a partir de 1971, de modo formal e institucionalizado na sede da Associação de Nagomi²² com 48 crianças.

2.1 “*Nihongo Gakkou*” - Escola de Língua Japonesa de Dourados

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

A epígrafe, com o depoimento da sra. Satoko, nos aponta os caminhos que foram percorridos pelos/as imigrantes japoneses/as, ao relatar as histórias das escolas étnicas/escola de japoneses em suas origens. Comprovando o que o levantamento bibliográfico sobre escolas étnicas

²² Associação localizada em uma região próxima do município de Dourados, onde a entrevistada vive desde que se casou – o nome da associação é fictício.

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

Não negamos tal concepção e valorização veiculadas às japonesas e aos japoneses, quando se referem à educação dos seus sucessores. Porém, ao investigarmos as histórias das escolas de japoneses de Dourados e região, considerando o período estudado e a especificidade regional, podemos dizer que estivemos distantes do que a literatura aponta, e os grupos vindos para Dourados informam que ao “juntar-se três japoneses na região, *eles não construíram* uma escola” (grifo nosso).

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

Desse modo, percebemos as relações de poder que estão intrinsicamente relacionadas às relações de gênero evidenciadas no relato da professora, e das mães que queriam seus filhos na *Nihongo gakkou* para aprenderem a sua língua nativa. Tal iniciativa no início não foi valorizada pela direção do Clube Social Nipônico de Dourados, e nem pela Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense – ambas consideravam desnecessário destinar fomento para o ensino e a construção/ da escola.

Comecei mais ou menos, em 74? (Particpei no departamento de difusão de língua japonesa na Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense) [...] Em 71 se concretizou em escola (em Nagomi), e então... Não havia língua japonesa (escola) em Dourados. [...] Desde 71 eu dizia isso (vamos abrir escola em Dourados). [...] como eu pegava livros emprestados com o presidente da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense, e conversava com ele diversos assuntos... Eu dizia para ele (sobre abrir escola em Dourados), mas ele também negava dizendo que Dourados não dava, de qualquer maneira... (SATOKO, 2016).

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

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

Por essa participação, Satoko tinha um contato amplo com pessoas de ambas as associações²³, e era conhecida pela sua iniciativa na educação dos descendentes japoneses na sua região. Nesse período, início dos anos 1970, ela conheceu um rapaz que veio do Japão para aprender português na cidade de Dourados em um intercâmbio. Ele aprendia português e ensinava japonês convivendo com pessoas da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense. Nesta atividade o rapaz japonês, sempre a procurava para conversar, e no conteúdo das conversas estava a percepção sobre as crianças descendentes de japoneses que, segundo ele, não tinham comportamento adequado e o modo esperado pela sua cultura de origem.

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

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

²³ Neste caso, seu clube de *Nagomi*, e a Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense.

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

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

Assim, a escola em Dourados, que começou na varanda de uma casa, depois de um tempo o espaço foi ficando pequeno, o que demandou uma conversa com o presidente da Associação Cultural e Esportiva Nipo-Brasileira de Dourados. A partir dessa conversa o presidente emprestou um espaço da sede da Associação, nas horas em que não havia eventos. O número de crianças só aumentou, e depois de dois anos, pedindo ajuda à Associação foi cedido um terreno para que finalmente e formalmente fosse construída uma escola de língua japonesa naquela cidade.

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

A sra. Satoko era membro da comunidade, no entanto, cedeu o lugar para que outro, estrangeiro, mas do sexo masculino, liderasse um movimento iniciado por ela e outras mulheres da região muitos anos antes. No entanto, utilizando de sagacidade e perspicácia, ela o orientou a fazer ações que se tornaram bem-sucedidas, compreendendo o lugar das mulheres em sua cultura. Nesse aspecto, podemos inferir que os entraves sofridos por ela, provavelmente sejam decorrentes do fato de ser mulher, e a história está repleta de experiências de negação nas quais

as mulheres foram invisibilizadas, silenciadas, neste caso, a “[...] recusa da fala feminina” (PERROT, 2005, p. 40).

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

No se puede entender la extrema inferioridad de poder de las mujeres indicada por costumbres masculinas tales como la compra - con bienes o dinero - de una esposa a sus parientes varones si no se tiene en cuenta que ésta era característica de una fase del desarrollo de las sociedades humanas donde la guerra y otras formas de violencia entre grupos humanos, en comparación con la actualidad, eran mucho más ubicuas; donde la supervivencia de un grupo dependía en gran medida de la fortaleza o la habilidad de sus miembros para pelear, especialmente de los varones. Estas capacidades eran entonces decisivas para el status y el rango de las personas²⁴.

Os resquícios que ficaram dessa desigualdade nas relações de poder entre mulheres e homens, são evidentes nos comportamentos. É possível visualizar essas relações de poder entre os sexos, na memória contada pela sra. Satoko.

Assim, a partir de 1974/1975, a Escola de Língua Japonesa de Dourados iniciou suas atividades de forma institucionalizada, o que durou em torno de 15 anos. E outras mulheres se juntaram a essa iniciativa, entre elas a sra. Yasuko. Ela nos conta que depois que perdeu o seu marido, mudou-se para Dourados com os filhos no início da década de 1980, trabalhou como costureira algum tempo e começou a participar da escola, como também a dar aula nessa instituição que foi a precursora da “Escola Modelo”: *“Eu mesma nem concluí ensino médio. E nessa época, a*

²⁴ Não podemos compreender a extrema inferioridade do poder das mulheres indicado pelos hábitos masculinos, tais como a compra - com bens ou dinheiro - de uma esposa para seus parentes masculinos, sem levar em conta que esta era característica de uma fase de desenvolvimento das sociedades humanas, onde a guerra e outras formas de violência entre grupos, em comparação com hoje, eram muito mais onipresentes; onde a sobrevivência dependia do grupo em grande parte da força ou habilidades dos seus membros para lutar, especialmente aqueles do sexo masculino. Esses recursos eram decisivos para o status e a posição das pessoas (tradução livre).

escola que havia em Dourados tinha um professor chamado Suzuki, e havia uma professora, sra. Nakayama” (YASUKO, 2016).

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

Apesar de ter decidido que não daria mais aula, depois que saísse do seu município da região de Dourados, este convite feito por um amigo antigo da sra. Yasuko, que a tinha ajudado em diversas ocasiões no passado, fez com que ela aceitasse o convite: “[...] *então não pude dizer não*” (YASUKO, 2016). Não poder dizer não e aceitar um convite como parte de um favor do passado é uma conduta que faz parte das características predominantes na cultura japonesa, chamada de *on*, que significa gratidão, favor. Tal discussão exploraremos mais adiante no texto.

A história da escola de língua japonesa depois de 15 anos de atividade, somente no ensino da língua, posteriormente se funde às escolas japonesas da região da grande Dourados, e juntas se tornaram a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” funcionando até os dias atuais. Nesse momento, a “Escola Modelo” pode ser caracterizada como uma escola dos imigrantes japoneses, sendo escolas primárias completas mantidas por particulares, “[...] fundadas por indivíduos com recursos para atender à demanda por educação da comunidade japonesa [...]” (DEMARTINI, 2012, p. 35).

2.2 “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”: unificação das Nihongo gakkou’s²⁵

Iniciamos este subtítulo com uma foto registrando o momento de solenidade da abertura da “Escola”. Nesta imagem de um momento público, vemos a participação de uma única mulher japonesa, no meio dos homens, certamente as lideranças locais.

²⁵ A unificação das Nihongo gakkou’s na região teve a parceria instituições: JICA Agência de Cooperação Internacional do Japão e Centro Brasileiro de Língua Japonesa

Figura 2 - Inauguração da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” (1989)



Fonte: acervo da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”.

Esta imagem ilustra a fala da nossa entrevistada, quando desabafa sobre sua decisão de se posicionar à frente do movimento do ensino da língua japonesa, num momento em que somente ela e um grupo de mulheres viam a importância de ensinar a língua e a cultura às gerações posteriores. As dificuldades enfrentadas por essas mulheres frente aos homens, são apontadas como aspecto da cultura, “qualquer que seja a idade, a posição de cada um na hierarquia depende do fato de ser homem ou mulher. A mulher japonesa caminha atrás do marido e tem uma posição inferior”²⁶ (BENEDICT, 1972, p. 51).

No decorrer do texto apresentaremos fotos do acervo da “Escola Modelo” somente no aspecto ilustrativo, não nos deteremos em analisá-las profundamente como documento. No entanto, algumas questões estão postas e temos claro a valorização da fotografia como documento que pode ser apontada nas pesquisas em história da educação. Concordamos com Mauad (1996, p. 8) que “[...] considera-se a fotografia como índice, como marca de uma materialidade passada, na qual

²⁶ Retomamos essa discussão no capítulo 3.

objetos, pessoas, lugares nos informam sobre determinados aspectos desse passado - condições de vida, moda, infra-estrutura urbana ou rural, condições de trabalho etc”. Nessa perspectiva, se “[...] a fotografia informa, ela também conforma uma determinada visão de mundo” (MAUAD, 1996, p. 8). E a imagem que vemos na foto é da inauguração de um projeto gestado no interior das casas e da privacidade feminina, percebida por mães, avós, tias e mulheres na educação das suas crianças, mas à medida que se torna um projeto público ele é assumido pelos homens da comunidade que têm a palavra credenciada da liderança e da cultura.

Embora tenha se tornado realidade a construção e difusão de um projeto menor, ele cresceu e foi unificado junto a outras instituições e ainda ampliou a perspectiva inicial das origens, segundo a professora Satoko a respeito de como construir uma “*Escola Modelo não foi a nossa intenção. [...] Isso foi repercussão da JICA. Centro de difusão da língua japonesa*” (SATOKO, 2016).

A JICA - Japan International Cooperation Agency, em português Agência de Cooperação Internacional do Japão, mais conhecida e pronunciada como JAICA, faz parte junto com Centro Brasileiro de Língua Japonesa das duas instituições que constituíram e apoiaram a criação da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. A sra. Satoko, ao falar do empenho em constituir a “Escola Modelo”, sempre se remeteu e creditou a estas duas instituições governamentais, civis e de educação formal.

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

Como um dos eixos da cooperação com o Brasil, a JICA realiza a parceria com a Comunidade *Nikkei* visando o desenvolvimento da comunidade e ampliando benefícios à sociedade local, pois acredita que “[...] a otimização destes setores contribui no fortalecimento das relações entre os dois países e desenvolvimento da sociedade brasileira” (JICA, 2011, p. 12).

Na parceria com a Comunidade *Nikkei*, existem 3 programas: 1) Programa de envio de voluntários (jovens e seniores) à Comunidade Nikkei; 2) Programa de treinamento de *nikkeis* no Japão; 3) Programa de subsídio para as entidades *nikkeis*. Cada programa tem objetivos específicos, com apoio em todas as esferas: formação de professores, subsídio para infraestrutura e materiais,

não só da escola, mas na assistência geral das entidades *nikkeis* do Brasil. Como citado no documento da JICA (2011, p. 12):

Através da realização de cursos, seminários, simpósios e assistência médica móvel, tem objetivado a formação dos recursos humanos [...], para que assim, haja o desenvolvimento da comunidade *Nikkei* e como o resultado deste processo, o fortalecimento sociocultural e econômico da comunidade local e adjacências.

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

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

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

Atualmente, no sítio digital do CBLJ²⁷, encontramos 9 Escolas Modelos, no total de 287 escolas de língua japonesa no Brasil e 7 no estado de Mato Grosso do Sul. São elas:

²⁷ Pesquisa realizada na rede a partir da palavra “escola modelo”. Disponível em: <<http://www.cblj.org.br/busca-escolas/>>. Acesso em: 30 jan. 2017.

Quadro 1 - Escolas Modelos associadas no CBLJ

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

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados obtidos pelo site do CBLJ.

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

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

[...] Mas não foi pela nossa parte, a ideia inicial de fazer isso. Desde a JICA, e ideia do Centro, ainda não havia certeza, porém “se vier o apoio do lado do Japão, no próximo ano letivo para construir a Escola em Dourados, vocês aceitariam? Poderiam?” Então respondi que sim, era fim do ano, mas eu disse sim. E tivemos essa conversa. Então o presidente da época era muito... Então diz, vamos ter que nos apurar. Podemos dar o terreno, e se o projeto for bom, pode vir para cá. E se não elaborar um projeto bom, talvez não vem, não está definido, o que precisa fazer é fazer o pedido. E esse presidente foi muito esperançoso e tinha perspectiva muito boa. Então... (SATOKO, 2016).

As professoras entrevistadas apontam que era uma chance única para conseguir a escola, e assim iniciam a discussão dentro do grupo da escola juntamente com o Clube Social Nipônico de Dourados. Elas precisavam elaborar o projeto para conseguir o financiamento, contando com o apoio da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense. Afirma a sra. Satoko [...] *“Depois, veio o peso da responsabilidade. Para professora Yasuko, e para mim”*.

No entanto, discutia-se a ideia de unificação das pequenas escolas da região – que se juntariam em uma escola maior com apoio das associações e fomento internacional –, e que esta deveria ser explicitada no projeto para conseguir ganhar a verba. Assim, uma das principais justificativas do projeto a ser elaborado pelos membros do Departamento de Difusão da Língua Japonesa da Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense (ESCOLA MODELO E LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1987), era a falta de professores e dificuldades enfrentadas pelas escolas que, em 1987, incluindo a região de Campo Grande, somavam 19 escolas de língua japonesa que passavam por grandes problemas financeiros, impossibilitando sua manutenção.

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

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

Seu relato nos permite analisar o quão estratégico foi este momento para o grupo, sobretudo para entidades maiores como JICA e CBLJ que institucionalizaram o ensino da língua japonesa naquele período. Em meados dos anos 1980, foi o momento que teve uma grande saída dos

descendentes japoneses do Brasil para o Japão, o movimento chamado “Fenômeno *Dekassegui*”²⁸ (SASAKI, 1998, p. 9).

Os *dekasseguis*, descendentes de imigrantes japoneses que chegaram ao Brasil, os chamados *nikkeis* (descendentes japoneses), fizeram o movimento oposto aos seus ancestrais. Atravessaram os mares na mesma rota, para trabalhar temporariamente no Japão no início dos anos de 1980 (SASAKI, 1998). O pico alcançado foi início da década de 1990, relacionado com a construção da “Escola Modelo” que fazia esse trabalho de ensinar a língua para os que iam se aventurar na terra dos ancestrais. Tal movimento fez com que a “Escola” impulsionasse o ensino da língua aos pretendentes *dekasseguis*, e a “Escola” fez grandes esforços para suprir essa demanda, conforme explicitado no Quadro 2, a seguir:

Tabela 4 - Distribuição de alunos adultos (turmas de conversação) pelo período ofertado

Ano	Classe	Curso de 3 meses	Matutino	Vespertino	Noturno	Curso noturno intensivo/relâmpago de 2 meses
1989		46 alunos				
1990			2	54	45	
1991			5	68		
1992				40		
1993			7	32		
1994			2	22	9	
1995			11	32	4	
1996			7	12		20
1997		12	3	30		23

Fonte: elaborado pela autora a partir da lista de alunos matriculados

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

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

²⁸ *Dekassegui* significa trabalhar fora. No Japão, como explicita Sasaki (1998, p. 9) “[...] referia-se aos trabalhadores que saíam temporariamente de suas regiões de origem e iam em direção a outras mais desenvolvidas, sobretudo aqueles provenientes do norte e nordeste do Japão [...]”.

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

Depois de quase 10 anos após inauguração da “Escola”, o grupo reorganiza o currículo escolar, no sentido do ensino da língua japonesa como Língua de Herança (LH)²⁹. Como aponta Morales (2008), a população escolar, crianças descendentes *nisseis* e *sanseis*³⁰, não tinham ambiente linguístico que incentivava à aquisição de japonês como LH. Assim, essa mudança no currículo pode ser entendida como tentativa de prover o ensino da língua não mais como LH e sim como uma Língua Estrangeira (LE)³¹.

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

2.3 Ensino da Língua, da cultura e da educação japonesa

Em fevereiro de 1990, a comunidade japonesa começa a frequentar a “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, agora resultado da unificação das *Nihon Gakkou's* da região. Alunos e alunas, crianças, jovens e adultos buscam a educação e o ensino da língua japonesa. No entanto, ao nos debruçarmos em responder o que é valorizado na educação japonesa, a bibliografia nos conta que há um direcionamento dos pais, adultos que convivem com as crianças japonesas, à valorização dos “[...] atributos morais e comportamentais da criança enquanto aprende e

²⁹ Língua de Herança (LH) segundo Morales (2008, p. 26) “[...] é frequentemente aplicado à L1 (Primeira Língua) da criança que sofreu deslocamento geográfico e perde o ambiente linguístico da L1 ou o caso de filhos de imigrantes de segunda ou terceira geração que aprende a língua dos pais e/ou avós no domínio familiar que não é a língua majoritária dos pais”.

³⁰ Segunda e terceira geração.

³¹ Língua Estrangeira segundo Morales (2008, p. 26) “[...] é a língua que se aprende em sala de aula e não é a língua de comunicação de membros de uma comunidade étnica, apenas pode ter acesso a ela por meio de recursos midiáticos”.

desempenha” (WHITE, 1988, p. 42). Nessa perspectiva, levamos em conta as diferenças conceituais dessa moralidade na concepção ocidental e na oriental. Segundo White (1988, p. 80):

Numa fria rua de movimento durante o inverno japonês as pessoas são vistas usando máscaras de algodão brancas por cima de seus narizes e bocas. Um ocidental provavelmente presumiria que elas estão tentando evitar um resfriado ou evitando respirar a poluição ambiental. Mas os japoneses utilizam as máscaras quando eles mesmos estão resfriados, para evitar que os *outros* peguem o *seu* resfriado. É o senso de responsabilidade pelos outros que permeia todos os relacionamentos sociais japoneses.

É notória a diferença quanto à ideia do eu, do outro e dessa relação que permeia a moralidade pública da cultura, se comparados o Ocidente e o Oriente. E assim, não só no Japão, como em outras partes do mundo asiático, essa moralidade se funda no respeito, obrigação, dever e responsabilidade para com os grupos com os quais o indivíduo se relaciona. Citando Elias (1994, p. 36), tais conceitos são “[...] produto de um processo sócio histórico, de uma transformação da estrutura da vida comunitária”. Nesse aspecto, percebemos a valorização da cultura japonesa, frente à ligação e relação de dependência e interdependência com os outros que para Elias (2011, p. 240) “a rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que aqui é chamado configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes”.

Nesse contexto, podemos observar aspectos da preocupação com a educação moral desde a fundação da “Escola” e de seus objetivos. No documento Princípios e Objetivos da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1990) lemos:

- Ensinar a Língua Japonesa não somente aos descendentes japoneses, mas também a todas as pessoas que se interessarem;
- A meta educacional desta escola está baseada no método básico educacional, e na metodologia educacional do Centro de difusão de língua japonesa; de modo que as crianças seja adaptado nas condições de nossa região, obedecendo as necessidades e costumes e a fixação de um corpo discente adequado;
- Formar novos professores com os alunos capacitados que estudem nesta escola;
- Formar cidadãos com personalidade capaz de projetar suas capacidades com sociabilidade, cultura e saúde e

- Divulgar e transmitir a cultura japonesa (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1990, grifo nosso).

Ainda que a meta esteja baseada na metodologia do Centro de Difusão de Língua Japonesa (hoje CBLJ), a “Escola” não deixou de pensar na condição local e regional, ao qual as crianças estão inseridas, valorizando a especificidade local. Do mesmo modo, ainda no documento, as metas da “Escola” apontam nessa direção:

- Criar através da língua Japonesa, cidadãos conscientes que tenham respeito humano, ampliar o ângulo da visão internacional, respeitando a tradição e a cultura de outros países;
- Alunos analíticos, interpretativos, com iniciativa própria;
- Alunos com personalidade forte e persistente e
- Alunos humanos e de coração próspero (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, 1990, grifo nosso).

Nesse documento, vemos expresso os princípios, objetivos e metas que dirigem a cultura e permitem analisar nos pontos destacados a valorização da educação e do código moral para os alunos, como uma das ênfases educacionais da “Escola Modelo”. Conforme White (1988, p. 79) para os japoneses “[...] a escola é vista como um meio ambiente moral, o que também acontece com o ambiente de trabalho, local onde a virtude pessoal está ligada ao desempenho do indivíduo”. Neste sentido, podemos perceber que “[...] aprender no Japão é uma atividade moral”. Na sociedade nipônica praticamente não há distinção de moralidade social ou pessoal, precisa estar presente nos indivíduos, portanto:

Zelo, esforço e abnegação devem ser combinados com alegria e sensibilidade em relação aos outros – tudo dentro do contexto de aprender a “amar nossa cidade natal e proteger o território, cultura e tradições da mãe pátria e [...] estar atento à nossa responsabilidade como japoneses (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1983, p. 116, apud WHITE, 1988, p. 36).

Tal percepção da moralidade social está historicamente ligada à constituição do espaço educacional do Japão, pois a educação seria justamente para sustentar a moralidade tradicional da sociedade, constituindo a estrutura cultural do povo nipônico, com seus diversos valores e habilidades individuais. Tal concepção pode ser percebida, também, na fala da sra. Satoko, quando o jovem japonês a procurou para desabafar o comportamento das crianças *nikkeis* da cidade de

Dourados, deixando evidente que estas não seguiam os padrões de comportamentos esperados para indivíduos que recebem uma educação japonesa.

Ele dizia, “eu acredito na importância da educação/ensino da língua japonesa. Cheguei aqui e vi o mau comportamento dos descendentes de imigrantes japoneses. Da vontade de não ver. Que tipo de comportamento é esse! Fico chateado. E ainda diz “eu sou japonês”... Não queria que muitos se denominassem assim, muito... [...]dizia que isso acontecia por não ter escola de língua japonesa (SATOKO, 2016).

Este fragmento aponta a percepção de um recém-chegado que, em contato com a língua, cultura e valores oriundos do Japão e também do país de recepção, se dá conta das transformações; era preciso levar em conta que ele estava se referindo a uma segunda geração no Brasil, aos filhos dos descendentes. Esperavam-se determinados comportamentos, que poderiam ser as marcas do modo de ser japonês, ou como denomina Elias (2011), *habitus*, construídos nas “[...] inter-relação dos hábitos de pais e filhos, através da qual a vida instintiva da criança é lentamente modelada” (ELIAS, 2011, p. 180). Estes hábitos se reproduzem no indivíduo como foras de controle e autocontrole, na relação com o outro, pois “[...] o código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo” (ELIAS, 2011, p. 181).

Elias (2011) aponta que tais relações são construídas a partir de mecanismos de condicionamento (vergonha, controles das emoções, repugnância) que é repassado de pais para filhos, na sua educação. Na percepção do jovem japonês, as crianças *nikkeis* estavam fora do padrão social de sua cultura de origem, o Japão – mas as crianças observadas eram brasileiras. E no entanto, ele esperava destas crianças, da segunda geração, um comportamento construído a partir da educação que deveria ter sido ensinada pelos pais, japoneses, e aprendida pelos filhos, se constituindo no *habitus* ou segunda natureza.

Quanto a este aspecto da cultura japonesa, na qual se valoriza o *on* (sentimento de gratidão), Iwamoto (2016, p. 75) nos informa que:

O sentido primordial seria de débito e obrigação, como afirma Benedict (1972) e Camacho (2012), entretanto, o peso do comprometimento pode ser interpretado

pela relação de *amae*³², citado por White (1988), não pela incumbência de uma obrigação, de forma negativa, mas sim pelo sentido do amor, da gratidão, de algo dado livremente e não porque foi solicitado [...].

E ainda acrescenta a extensão desse sentimento, que está para além do âmbito familiar:

Pais, professores e chefes envolvidos na formação do indivíduo, o qual será grato por toda sua vida. A ética do débito depende de cada um e normalmente é realizado sem descontentamento, caso não se cumpra, pode-se causar constrangimento e vergonha (CAMACHO, 2012, apud IWAMOTO, 2016, p. 75).

Este aspecto cultural, o *on* que se inter-relaciona com um dos mecanismos de condicionamento citado anteriormente por Elias (2011), tem muito apelo no sentimento de vergonha que é um sentimento incorporado à educação japonesa. Como Benedict (1972, p. 190) expõe, “a vergonha, dizem eles, é a raiz da virtude. Quem é sensível a ela cumprirá todas as regras de boa conduta”. Esse mecanismo estimula o autocontrole das emoções do indivíduo, e se torna uma estratégia eficaz pois concordando com Iwamoto (2016, p. 75) “[...] o cultivo do ato de se envergonhar pode ser usado como mecanismo de controle social”.

Desse modo, segundo o depoimento da sra. Satoko, o principal caminho de transmissão desses valores seria o ensino da língua. Considerando a língua como um dos principais elementos de vínculo entre os grupos sociais, como Elias (2001, p. 64) esclarece, “todo ser humano se torna vinculado aos outros desde a mais tenra idade aprendendo a usar, como meio de emitir e receber mensagens, um código de símbolos específicos do grupo, ou, em outras palavras, uma língua”. Para esse autor, somente o grupo humano tem uma língua como meio de comunicação, como também a sua exigência de sentido, o qual podemos entender aqui como significado que transmite de forma subjacente os valores, cultura e hábitos.

Certamente, entre os humanos, padrões sonoros produzidos por uma pessoa podem ter um ‘sentido’ para outras. Mas só têm sentido – e porque – o emissor e o receptor aprenderam associar aos conjuntos específicos de padrões sonoros as mesmas imagens mnemônicas, ou em outras palavras, o mesmo sentido. Nesta forma, a mais elementar, de ‘sentido’, seu caráter social se mostra claramente. (ELIAS, 2001, p. 64)

³² *Amae*, citado pela autora, na tradução literal é referida como manhã. Porém, nos estudos de psicologia de Takeo Doi (WHITE, 1988, p. 44), *amae* significa “o ‘desejo de ser passivamente amado’ ou a expressão de ser dependente, de ser incondicionalmente cuidado por alguém”. Iwamoto (2016, p. 73).

Nesse aspecto, a língua se apresenta como um elemento primordial da aprendizagem cultural, fazendo parte do legado de preservação histórica dos grupos, pois somente a partir de seus elementos as crianças se apropriam das referências que fazem parte do seu grupo social.

[...] o que decide qual língua será gradualmente depositada no aparelho de linguagem do indivíduo é a sociedade em que ele cresce. E os hábitos pessoais de fala, o estilo mais ou menos individual de discurso que o indivíduo pode ter quando adulto, são uma diferenciação no interior do meio linguístico em que ele cresce. São uma função de sua história individual dentro de sua sociedade e da história desta. [...] E a coisa não é muito diferente no que tange ao material efetivo que a linguagem procura expressar, o pensamento e o sentimento (ELIAS, 1994, p. 40).

Portanto, podemos dizer que foi em busca dessa educação moral e cultural, dos modos e comportamentos que se aprendem e se apropriam, por meio do ensino de língua, que os/as imigrantes japoneses/as de Dourados e região se envolveram em um projeto de “Escola” defendendo essa premissa. Porém, como pudemos verificar, a necessidade dessa educação foi percebida – a princípio, talvez mais intuitivamente – pelas mulheres, ao dar início a um pequeno projeto que se tornou, depois, uma escola de referência e continua formando as gerações de crianças da comunidade nipônica da região até os dias atuais.

Destacamos que a “Escola” tinha um grande interesse e investia na formação de professores, preparada por diversas entidades, desde os anos 1970, influenciando no sentido de valorizar a formação humanística por meio da língua e da cultura japonesa. As entrevistadas nos contam que todos os anos viajavam para São Paulo para receber uma formação específica de ensino da língua japonesa:

Em 1970, 78 mais ou menos. O/a professor/a de Dourados, ia direto para São Paulo, por questões particulares. E quando dava certo de participar, dizia que era muito boa (a formação), eu ouvia essas histórias. Eu não ia, não sabia nada disso. Então, em 1970 comecei ir (nas formações) ... Mas era muito trabalhoso. Eu mesma tinha que pagar tudo, e... (SATOKO, 2016).

As escolas japonesas eram mais um espaço social, de promoção da cultura japonesa, do que propriamente uma escola de idioma, já que a aquisição dessa língua, tinha como concepção que ela fosse interiorizada de forma natural, estando na perspectiva de LH (MORALES, 2008). Assim, uma das instituições que apoiavam as escolas japonesas da comunidade, que se chamava

Nichigakuren (Confederação das Escolas de Língua Japonesa)³³, tinha como filosofia “[...] *jôsô-kyôiku* (educação que valoriza a formação humanística, por meio de aulas que enfatizam a arte e a música com diversos instrumentos musicais) ou *ningen-zukuri no kyôiku* (educação que visa à formação do ser humano)” (MORALES, 2008, p. 58). A autora destaca ainda que esses dois termos são frequentes nos registros da entidade *Nichigakuren*, todavia atividades pouco exploradas pelas escolas públicas brasileiras da época.

Tal filosofia educacional foi constatada no Regulamento da “Escola Modelo” (ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS, s/d), no item II do artigo 3º, da Especificidade da Instituição, e determina que a “Escola”, por meio de aulas e cursos da cultura japonesa (cerimônia de chá, arranjo de flores, caligrafia, artes, artesanatos e música, etc.), vá incorporando estes aspectos e, portanto, oferecer o *jôsô-kyôiku* (educação emocional). Sendo assim, notamos uma grande influência das formações oferecidas pelas entidades de São Paulo no tocante às concepções tomadas pelas professoras, ao elaborar documentos, como também nas suas práticas do cotidiano.

Finalmente, podemos dizer que a “Escola” se consolidou como uma instituição que preconizou essa formação educativa moral e cultural, valorizando modos de comportamentos e formas de ser japonês aprendida e apropriada, a partir do ensino da língua, que os/as imigrantes japoneses/as trouxeram para Dourados e região. Um projeto gestado e concebido pelas mulheres – fruto do seu desejo de aprender e preservar sua cultura original –, que iniciou pequeno mas se configurou num espaço de referência para a comunidade nipônica e continua formando gerações de crianças da região, até os dias atuais, e contribuindo com a história da educação local e regional.

³³ Essa organização “[...] tinha como meta preservar e transmitir a língua e a cultura japonesa aos seus descendentes como língua de herança (LH), sendo liderada principalmente por professores e pais de alunos numa visão intergeracional e interna da comunidade” (MORALES, 2008, p. 93).

CAPÍTULO 3

MEMÓRIAS: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DAS MULHERES JAPONESAS

Batia no meu joelho, na bunda (gestos). E quando deitava e dormia toda espalhada, ele dizia: ‘como será (no futuro), sendo uma menina desse jeito?!

Satoko, 2016

Nas fontes históricas dificilmente encontramos em arquivos e documentos a presença de mulheres ou investigações sobre elas, como Perrot (2005) aponta em seus estudos sobre história das mulheres. Mais especificamente no Ocidente, e sobretudo na França, no século XIX, a história pública privilegiou a atuação dos homens fazendo distinção entre lugares público/privado, como destinado aos homens/mulheres respectivamente. História muito parecida com as mulheres orientais, pois percebemos essa distinção do lugar do feminino na fala da sra. Satoko, na epígrafe deste capítulo.

Neste contexto de fontes e documentos escritos/oficiais, o que resta para investigação histórica sobre as mulheres, são os arquivos privados³⁴ e suas memórias (fontes orais). Como Perrot (2005, p. 40) propõe, “[...] os desenvolvimentos recentes da história chamada de ‘oral’ são de certa maneira uma revanche das mulheres”. A importante contribuição de Matos (2009, p. 280), nos faz refletir sobre as mulheres na produção acadêmica, quando escreve que “[...] a história não recupera o real no passado, não narra o passado, mas constrói um discurso sobre este, trazendo tanto o olhar, quanto a própria subjetividade, do historiador que recorta e narra o passado”.

Escutar e utilizar as vozes das mulheres como fontes históricas está intrinsicamente ligado à revolução na escrita da história considerando as memórias e as falas das pessoas comuns como uma fonte. Tais mudanças ocorrem com as lutas de pensadores da História e da Historiografia no início do século XX, com o movimento ou grupo de historiadores franceses, chamado Escola dos *Annales* ou movimentos dos *Annales* que “[...] procuraram a seu tempo constituir a imagem que se opunham a toda uma historiografia tradicional, diante da qual podiam se apresentar como uma *Nova História*” (BARROS, 2013, p. 31).

³⁴ Conforme Perrot (2005, p. 35), as mulheres como secretárias da família, elas mesmas foram produtoras destes arquivos, com os seguintes exemplos: livros de anotações de casa, correspondências familiares, diários íntimos, álbum de fotografias, etc.

Não vamos estender tal discussão sobre a Escola dos *Annales*, porém destacamos a importância desse movimento, ao trazer crescentes e variados tipos de fontes para o campo da História, e estas inovações já há algum tempo vêm sendo reconhecidas. O impacto dos *Annales* sobre a historiografia “[...] não deixa de ser produzido por uma parte efetiva de contribuições substanciais e extremamente inovadoras para a historiografia” (BARROS, 2013, p. 53).

Ao propormos escrever histórias das mulheres, sobretudo, das imigrantes japonesas, recorreremos à fonte oral, como afirma Perrot (2005, p. 42) “na rememoração, as mulheres são, em suma, as porta-vozes da vida privada”, pois os homens, na maioria das vezes, se calam diante da exposição da vida privada. Le Goff (1990, p. 466) corrobora afirmando e, ao mesmo tempo, questionando, “o pai nem sempre é retratista da família: a mãe o é muitas vezes. Devemos ver aí um vestígio da função feminina de conservação da lembrança ou, pelo contrário, uma conquista da memória do grupo pelo feminismo?” Acreditamos ser uma das conquistas que as mulheres estão obtendo nesse processo de democratização da pesquisa histórica, tendo oportunidades para se expressarem e registrarem suas trajetórias. Como Pinsky (2009, p. 161) aponta:

[...] levando as mulheres em consideração, por um lado, ganharam destaque as biografias de mulheres e as evidências da participação feminina nos acontecimentos históricos e na vida pública. Por outro lado, passou a ser valorizada a “dimensão política da vida privada”, local privilegiado, mas não único, da *female agency*.

Devemos, portanto, reafirmar a importância dessas fontes para análise da história dessas mulheres, nas suas atividades cotidianas. Sendo fontes históricas, as entrevistas “[...] são pistas para se conhecer o passado³⁵” (ALBERTI, 2004, p. 78) e, independentemente delas, o passado existiu, porém hoje só pode existir se buscarmos essas pistas, ou outras, sem esquecermos o cuidado de tomá-las como versões, na pluralidade, que não cabe ao pesquisador julgá-las, como alerta Alberti (2004).

No entanto, quando recorreremos às mulheres para contar a sua vida, há muitas reticências, pois elas abrigam-se atrás do pretexto da sua insignificância. Na investigação de Iwamoto (2016), a pesquisadora relata que ao buscar as fontes para realizar entrevistas, especialmente com as mulheres japonesas, ela não teve sucesso e houve grande número de recusa por parte das mulheres, advertindo-nos que o espaço da vida privada na cultura feminina é muito forte:

³⁵ Como também sobre o presente, nos métodos utilizados nas ciências sociais. Sobre isso ver Alberti (2004, p. 78).

[...] ouvimos argumentos mencionados pelas pessoas que não consentiram a realização da entrevista tais como “minha infância não interessa ao público”; “não preciso disso, obrigado”; “tem coisa que eu não vou saber responder”; “eu não posso”. As justificativas e os pretextos seguiam em direção à falta de tempo e à pouca importância de suas vidas, principalmente, nas alegações das mulheres (IWAMOTO, 2016, p. 41).

Estas falas evidenciam o silenciamento das mulheres, pois elas apresentam muitas dificuldades em sair do cenário privado para o público. Como Perrot (2005, p. 42) argumenta, “dizer ‘eu’ não é fácil para as mulheres a quem toda uma educação inculcou a conveniência do esquecimento de si mesma [...]”. E continuando, afirma que “tudo depende finalmente da natureza da relação com a pesquisadora: uma certa familiaridade pode vencer as resistências e liberar, ao contrário, um desejo recalcado de falar de si, com o prazer de ser levada a sério e, enfim, considerada sujeito da história”.

As mulheres entrevistadas nesta pesquisa foram professoras da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, e a pesquisadora foi aluna desta “Escola”, por um curto período da infância – tal experiência permitiu que ela tivesse mais aceitação por parte das entrevistadas. A outra entrevistada também já tinha um contato com a pesquisadora em função de outras atividades dessa “Escola Modelo”. Assim, temos a hipótese que essa relação pré-estabelecida, anterior à realização da pesquisa, possibilitou que as colaboradoras se sentissem à vontade para falar. Também temos como hipótese sobre essa maior disponibilidade das falas das mulheres, o fato de a pesquisadora ter o domínio pleno da língua japonesa. E como sendo língua materna dessas entrevistadas, tal fato fez fluir a conversa e elas se sentiram ainda mais à vontade para se expressarem.

Interessante abordar aqui a reflexão de Alberti (2004), quando a autora discorre sobre a especificidade dessa fonte oral que buscamos em nossa investigação.

Por que procuramos uma pessoa e pedimos que nos conte sua experiência em determinado acontecimento ou situação? Já se observou que o que se pede ao entrevistado é muito estranho: que conte sua vida a alguém que mal conhece e ainda por cima diante de um gravador. As pessoas não costumam fazer isso sequer com filhos e netos (no máximo contam episódios; raramente “toda” a biografia). Diante do entrevistador têm a tarefa de “dar conta” de tudo e de responder a perguntas... (ALBERTI, 2004, p. 78-79).

A mesma autora nos dá pistas de que o trabalho do pesquisador é, então, “[...] transformar lembranças, episódios, períodos da vida (infância, adolescência etc.), experiências, enfim, em linguagem”. E esta linguagem só se torna conhecimento e ideias quando é falada/expressada: assim essa narrativa constitui o sentido e a sua razão de ser (ALBERTI, 2004). O que buscamos nesta investigação, com a colaboração das mulheres japonesas, é o que viveram em suas experiências por serem imigrantes, mulheres, vindas para o interior da região Centro-Oeste do Brasil e aqui construir uma história de educação étnica através do ensino da língua. Nossa tentativa é buscar nessas narrativas das mulheres japonesas “[...] uma chave para a compreensão da realidade” (ALBERTI, 2004, p. 79).

As entrevistas foram realizadas na casa de cada colaboradora, em dias e horários marcados anteriormente por elas. Ao explicar o procedimento da pesquisa, como também a leitura do Termo de Consentimento (Apêndice 1), feita a tradução na língua japonesa para melhor esclarecimento, ocorreram os momentos de preenchimento do termo e da Ficha de Dados (Apêndice 2). Para registrar as vozes, utilizamos o gravador de voz do aparelho celular, deixando as entrevistadas muito mais à vontade pela popularidade dessa tecnologia, sendo discreto, não representou maiores constrangimentos. Após gravações, os arquivos foram repassados para o computador, sendo armazenado e catalogado, transcritos para produção de documentos escritos. Como essas entrevistas foram realizadas na íntegra em língua japonesa, foi somada a todos os procedimentos anteriormente citados a etapa final de tradução e transcrição para língua portuguesa.

Concordamos com Alberti (1990, p. 5, grifos da autora) sobre a característica da história oral, quando esta esclarece que:

[...] não consiste no ineditismo de alguma informação, nem tampouco no preenchimento de lacunas de que se ressentem os arquivos de documentos escritos ou iconográficos [...] sua peculiaridade [...] decorre de toda uma *postura* com relação à história e às configurações socioculturais, que privilegia a *recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu*.

Justamente por esse “fascínio do vivido” (ALBERTI, 2004, p. 22), buscamos através das vozes das mulheres que viveram e constituíram a “Escola” as peculiaridades da sua educação, percorrendo suas memórias. Nesse sentido, assentimos com a afirmação de Portelli (1997, p. 31) “fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Portanto, “o processo de recordação de algum

acontecimento ou alguma impressão varia de pessoa para pessoa, conforme a importância que se imprime a esse acontecimento no momento em que ocorre e no(s) momento(s) em que é recordado” (ALBERTI, 2013, p. 31). Sendo assim, ouvimos duas mulheres que viveram e foram as principais realizadoras do projeto da “Escola”. Elas tiveram participação ativa e nos contaram suas experiências do ensino da língua japonesa para crianças e adultos, para homens e mulheres.

3.1 Mulheres japonesas antes e depois da Segunda Guerra Mundial

A concepção da mulher na sociedade japonesa foi se transformando ao longo do século XX, conforme ocorrem as mudanças históricas no país. Como podemos identificar na fala da entrevistada Yasuko ao explicar a forma como constituía o grupo de jovens mulheres do Clube Nipônico de Dourados, que lhes recebeu ao chegar do Japão, ela mesma notara que havia separação do grupo feminino e masculino. *“Naquela época homem e mulher eram separados... (bem baixo) ... No Brasil então (ainda mais). Porém no Japão já eram juntos (homem e mulher)”* (YASUKO, 2016).

Tal fato tem uma relação estreita com as concepções da educação e formação dos primeiros imigrantes japoneses que vieram para o Brasil, no final do século XIX e início do século XX, retratando um Japão antes da Segunda Guerra Mundial. Isso ocorre porque, ao mudar de país a tendência dos imigrantes é reproduzir as suas origens, o que os define como parte de uma cultura do seu tempo histórico. Em muitos casos, valores comportamentos e costumes tinham passado por mudanças ficando somente o que a pessoa traz na memória como lembrança e deseja preservar de todo modo para não perder o sentido de pertencimento. As professoras Satoko e Yasuko chegaram no Brasil após a essa Guerra, logo sua educação originária já havia passado por mudanças lá no Japão, em relação aos seus conterrâneos que vieram primeiro. Por essa razão, elas disserem, *no Japão já eram juntos (homem e mulher)*, mas os japoneses no Brasil ainda reproduziam um modelo de outros tempos (SARAT, 2017).

E mais, para entender essa fala da senhora Yasuko, precisamos esclarecer os modos como socialmente se concebiam as mulheres japonesas. Para Sakurai (2014) houve algumas alterações no decorrer da mudança estrutural e social da Era *Meiji*, como também no processo de antes e depois da Segunda Guerra Mundial, quando aconteceu a ocupação norte-americana no país.

Na Era *Meiji*, até o fim da Segunda Guerra Mundial, as mulheres tinham uma função social ao se casarem: havia um forte incentivo para que gerassem filhos, justamente fazendo-as acreditar que, com isso, contribuíam para o progresso da nação as Forças Armadas. Sendo assim, o casamento se tornou crucial nas vidas das mulheres, porém no sentido funcional e não afetivo. Disseminada essa concepção, as moças se preparavam para ser uma boa noiva, fazendo cursos paralelos aos estudos formais (SAKURAI, 2014). De tal modo que:

Para serem consideradas boas esposas, agora necessitavam também de conhecimentos especiais, como a forma correta de vestir o quimono, pentear-se, escolher os adereços adequados. Era um conjunto de práticas que, mesmo com a onda de ocidentalização (ou por causa dela, para fazer-lhe frente), foram valorizadas e reproduzidas (SAKURAI, 2014, p. 308).

Conforme Dalby (2003, p. 243), o casamento era tão importante para essas mulheres japonesas que “quem deixa de cumprir essa etapa [casamento] é considerado um tanto estranho e fora da corrente geral. [...] o casamento também implica inevitavelmente ter filhos e educá-los”.

Esta importância dada ao casamento vai incidir na organização social e diretamente na vida dos indivíduos em todos os sentidos – no caso das mulheres, criando uma nova concepção sobre o casamento e a necessidade de lidar com as emoções, envolvidas nesse ato, as quais necessitavam aprender a controlar. Sobre o controle das emoções, Elias (2011), ensina que as pessoas vão adquirindo esse tipo de contenção, conforme vão sendo elaboradas condutas sociais consideradas bem vistas ou mal vistas pelo grupo do qual o indivíduo faz parte. Juntamente com essas transformações de estrutura da sociedade, também vão sendo modeladas as relações dos que ali vivem “[...] ocorre, devagar, uma mudança: aumenta a compulsão de policiar o próprio comportamento. Em conjunto com isso é posto em movimento o modelo de comportamento” (ELIAS, 2011, p. 89).

Para as mulheres japonesas, não se casar passa a ser algo embaraçoso, pois na sua sociedade o “bom comportamento” (ELIAS, 2011, p. 88) esperado é casar-se, ter filhos e contribuir com a nação. Concordando com Elias (2011), uma forma de controle social para impor hábitos duradouros ao grupo, vai ser eficaz à medida que o controle se dá individual e coletivamente, em um processo de policiamento de uns pelos outros gerando uma tendência ao autocontrole que a pessoa se impõe. Sendo assim, podemos dizer que a sociedade japonesa impôs às mulheres uma concepção

direcionada e intencional e um modelo social de relações de casamento, com o intuito de fortalecer e proteger sua sociedade.

Nesse contexto, no período *Meiji*, em busca da modernização, reconsiderou-se a educação feminina, pois, apesar do “[...] preconceito contra as mulheres e as regras sociais que determinavam a primazia masculina, o interesse em modernizar/ocidentalizar o país falou mais alto e as mulheres foram consideradas necessárias nesse esforço” (SAKURAI, 2014, p. 142). A educação feminina foi justificada com o argumento de que “[...] as mães deveriam ser educadas para poderem criar adequadamente os ‘filhos da nação’ [...]” (SAKURAI, 2014, p. 142).

Apesar da ampliação de oportunidades na sociedade japonesa resultante dos novos níveis educacionais conquistados pelas mulheres, havia uma ênfase na educação para se tornar boas esposas e mães sábias, até mesmo para mulheres das classes altas que frequentavam as escolas superiores. Os homens estavam longe de casa envolvidos no desenvolvimento industrial e serviço militar, ficando às mulheres a responsabilidade pela educação dos filhos (SAKURAI, 2014).

Com tais mudanças na educação feminina, os reformistas tiveram que enfrentar a opinião da oposição que não concordava com essa abertura para meninas na sociedade japonesa. Assim, a fim de acalmá-los e ao mesmo tempo “[...] reforçar as diferenças de gênero, por volta do final dos anos 1870 a educação feminina passou a dar destaque também às prendas domésticas” (SAKURAI, 2014, p. 142). Portanto, reforça-se, mais uma vez, que a educação feminina tinha como objetivo fundamental oferecer melhor educação aos futuros descendentes da nação a partir da formação de mulheres, ou seja, as crianças deveriam ser criadas por mães zelosas e educadas. Não era, todavia, uma educação concebida intencionalmente para dar uma formação sólida às mulheres.

Tais traços da educação feminina podem ser observados entre as iniciativas de educação das imigrantes japonesas no Brasil na figura de uma das mais conhecidas *Saiho Jogakuin* (Escola Feminina de Corte e Costura) de São Paulo, que teve o início de atividades em 1933, na capital paulista, sendo fundada por Michie Akama. Esta instituição iniciou com regime de internato para formação feminina, obedecendo a uma concepção da ética japonesa. Segundo Akama (2008, p. 31):

Às moças que lá se formavam, era outorgado um ‘atestado de bom partido’, com garantia de idoneidade ética e moral, eram as ‘boas moças’ casadoiras. A preparação dessas alunas possibilitava ainda, eventualmente, a abertura de escolas em outras regiões. O universo feminino é extremamente valorizado na cultura japonesa como sendo um dos principais pilares para a edificação familiar, daí a grande importância na formação de bons valores dessa matriarca.

A instituição era tão prestigiosa que o número de matrícula do internato chegou a 5.280 alunas e funcionou nesse formato até na década de 1970, sendo uma referência na capital paulista e no interior do estado de São Paulo. A prosperidade da comunidade nipo-brasileira no Brasil, mais especificamente em São Paulo, conforme Akama (2008, p. 25) “[...] permitiu aos pais que trabalhavam na lavoura delegar a educação de suas filhas em idade ‘casadoira’ aos centros conhecidos, informalmente, como ‘escolas de formação de noivas’, sendo “São Paulo Saiho Jogakuin” uma das mais conceituadas”.

O propósito de educar as meninas japonesas, conforme os valores que família nipo-brasileira buscava, era o objetivo da referida escola. Na bibliografia citada por Akama (2008) sobre a educação para meninas, a autora faz uma referência entre a similaridade dos objetivos da educação feminina, tanto no Japão quanto no Brasil por meios de uma escola que preconizava tais valores na formação das mulheres descendentes da cultura japonesa:

A nossa organização social tem como célula-mater a família. E esta tem na mulher a sua pedra basilar. Daí a necessidade e a responsabilidade que tem a mulher de se preparar para assumir o cargo de tamanha gravidade. Dentro desse raciocínio, Dona Michie Akama tem orientado suas atividades educacionais no sentido de dar à mulher o que considera o mínimo necessário para enfrentar as responsabilidades de dona-de-casa, esposa e mãe de família (AKAMA, 2008, p. 53).

Um dos livros publicados na década de 1960, da fundadora dessa escola de formação feminina de São Paulo, Michie Akama (2008, p. 61) mostra o engajamento da educadora japonesa frente à formação feminina no Brasil, quando salienta que “[...] tanto as obrigações diárias do lar quanto as de cunho social, são de grande importância para o âmbito familiar e de crescimento, portanto, existem saberes que são indispensáveis para que as alunas estejam ‘prontas’ para desempenhar bem seu papel de esposa”. Porém, nas considerações finais da sua investigação com as ex-alunas da referida escola, a autora aponta para nossas reflexões:

Embora a escola tenha ficado famosa como formadora de “boas-noivas”, Michie Akama, intencionalmente ou não, conseguiu mais que isso, formou líderes. Meninas que, ao regressarem às suas famílias, tornaram-se mulheres multiplicadoras dos ensinamentos ministrados na instituição. Educaram filhos, ajudaram os esposos na administração do lar, ganharam o mercado de trabalho, competiram, venceram. Escreveram livros, viraram empresárias e sustentaram famílias (AKAMA, 2008, p. 184)

A mudança econômica da sociedade brasileira necessitava que as mulheres tivessem, além da atividade doméstica, uma renda auxiliar para sua família. Dessa maneira, com a formação de caráter integral na instituição, foi possível identificar na trajetória das meninas/mulheres, alunas da escola, consistência na formação pessoal, e muitas alcançaram o sucesso profissional.

No entanto, voltando ao relato da sra. Yasuko, anteriormente citado, a concepção de mulher na sociedade japonesa foi se transformando, principalmente após Segunda Guerra Mundial, quando as tropas norte-americanas ocuparam o país, acarretando mais um processo de reforma social no país. Quando Yasuko diz “[...] *no Japão já eram juntos*”, ilustra a mudança no sistema educacional japonês, que consolidou com as novas diretrizes educacionais estabelecidas pela ocupação norte-americana.

De acordo com Sakurai (2014, p. 202) “o ensino compulsório se estendeu para nove anos. Cada província ganhou ao menos uma universidade a fim de abrir oportunidades [...]”. Assim, em 1947 com a promulgação do Código Civil, o homem e a mulher obtiveram os mesmos direitos, sendo garantida às mulheres a possibilidade de votarem, o regime de casamento passou a ter livre escolha, como também ela obteve direito a uma parte do patrimônio familiar.

Apesar desse grande avanço legal nas relações sociais e políticas das mulheres japonesas, na prática as mudanças não foram incorporadas tão rapidamente, como podemos notar nas falas das nossas entrevistadas, no exemplo acerca dos arranjos de casamentos pelas suas famílias, uma prática ainda muito comum na cultura japonesa. No relato a seguir, quando perguntamos sobre seu casamento, a Senhora Yasuko (2016) respondeu “*sim, arranjo. Naquela época a maioria era casamento arranjado, acredito... Às vezes havia por amor, eu acho... Mas pelo arranjo, casava com pessoa que não conhecia, e viviam juntos*”.

Ao relatar sobre os sacrifícios que enfrentou ao se casar com uma pessoa que nunca havia visto, contou, “*casei com meu marido (nasceu no Brasil) ... Era uma pessoa que não vivia sem comer carne. ‘Logo que casamos, você cortava carne com rosto virado para lado’. Depois ele me contou isso. Risos*” (YASUKO, 2016).

No momento desse relato percebemos não só pelo conteúdo da fala, mas chamou a atenção o tom de voz que foi abaixando ao contar o ocorrido, “*então, mas eu não saía para lugar nenhum. Meu marido não dei... Deixava [bem baixo]. Quando ele ia jogar beisebol, então me levava*” (YASUKO, 2016). Foi uma fala cautelosa e com um volume bastante baixo, na qual demonstrou as dificuldades na relação cotidiana de ter uma vida social na qual pudesse participar de atividades

de seu interesse. Ela nos conta que os passeios eram decididos pelo esposo e ele a levava para participar na própria comunidade japonesa. Assim, vivenciando as restrições por parte do seu marido, seu relato vai evidenciando as diferenças hierárquicas existentes entre os sexos, por meio das quais o homem tem o controle sobre o corpo, e ainda sobre as condutas e as escolhas da mulher.

Podemos perceber na fala da sra. Yasuko – a partir dos estudos de Elias (1998, p. 201-202), quando o autor nos chama a atenção para a existência de “[...] un equilibrio desigual entre los sexos [...]” –, essa desigualdade codificada pela sociedade e especificada pelo autor como “[...] desigual equilibrio de poder entre los sexos representado por um código social inevitable [...]”³⁶ que foi construído historicamente e se constituindo entre os grupos sociais.

Entendemos o código social como costume, cultura e representação baseados nas relações sociais. Mas no contexto vivido pela sra. Yasuko, as mulheres não podiam ter voz e, às vezes, nem vontades, desejos, naquele espaço social da relação de poder do casamento. Isto demonstra o tanto que essas relações sociais são baseadas nas diferenças que distinguem os sexos, apontando para “[...] uma forma primária de relações significantes de poder” (MATOS, 2009, p. 284), em um ambiente no qual o marido tinha o poder de decidir pela mulher, e ela obedecia, pois tais ações eram valorizadas pelo código social da cultura japonesa.

Deste modo, objetivando adentrarmos nas discussões sobre relações de gênero, em Pinsky (2009) temos estudos de gênero na história, nos quais a autora define gênero como um conceito que “[...] remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino” (PINSKY, 2009, p. 162).

Sendo assim, caminharemos a partir da fala anterior da sra. Yasuko – casada com um *nissei* – que, embora o marido tenha nascido no Brasil toda a sua educação para o lar teve a influência da mãe e do pai, que eram japoneses, e da relação de hierarquia e dominação do homem sobre a mulher eram evidentes. Assim, como Sakurai (2014, p. 312) aponta, “apesar das mudanças ocorridas na acomodação entre o novo e o tradicional, o ideal da mulher japonesa como ‘boa esposa e mãe sábia’ pouco mudou e, em certos aspectos foi acentuada”.

É fato que as mudanças sociais ocorrem de forma lenta e gradual e que elas vão sendo absorvidas pelos grupos sociais. Ainda que nesse processo histórico possamos considerar um período longo para que mudanças se efetivem, elas são fundamentais na compreensão da sociedade

³⁶ Um equilibrio desigual entre los sexos [...] equilibrio desigual de poder entre los sexos representado por um código social inevitable (tradução livre).

de indivíduos à qual pertencemos. Nesse aspecto, aprendemos com Elias (1998, p. 217-218, grifo nosso), que as mudanças de equilíbrio de poder entre os sexos, ocorreram desde as sociedades mais antigas:

Por tanto, el cambio en el equilibrio de poder entre esposos y esposas que ocurrió com el desarrollo de la sociedade humana no fue em primera instancia efectuado po um cambio deliberado de la legislación. Em primer lugar fue um *cambio de costunbre* que indicaba um cambio más amplio em la sociedade como um todo³⁷.

Refletir sobre esta mudança de costume citado por Elias (1998), a qual está intrinsecamente relacionado com o conceito apresentado anteriormente em Pinsky (2009), sobre as relações de gênero, nos auxilia na forma de compreendermos a desigualdade existente entre o homem e a mulher na sociedade.

Nesse aspecto, Louro (1997) propõe a necessidade de demonstrarmos que tais desigualdades não ocorrem propriamente pelas características sexuais (distinção biológica), e sim na “[...] forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (LOURO, 1997, p. 25). A autora ressalta ainda que “[...] não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (LOURO, 1997, p. 26).

Acerca das mulheres japonesas, trazemos a pergunta feita por Sakurai (2014, p. 305), “[...] as mulheres japonesas se sentiam de fato submissas diante do marido e das normas numa sociedade que, até então, tinha como código de referência a obediência aos inúmeros segmentos hierárquicos?” Na tentativa de responder a esse questionamento amplo, como também analisar os relatos das nossas entrevistadas, é imprescindível nós sabermos de que forma as mulheres japonesas vêm sendo concebidas pela sua sociedade e cultura. Dessa maneira, vamos aprofundar tais discussões, as quais haviam sido iniciadas no começo deste subcapítulo.

A mulher na cultura japonesa foi/é vista como “[...] responsável pelo fogo doméstico” (SAKURAI, 2014, p. 306). Como nos relatos das entrevistadas, suas mães e elas, sempre estiveram muito atarefadas com o trabalho doméstico, “[...] ela era o símbolo do calor, do conforto” (SAKURAI, 2014, p. 306). Esta representação advém do ditado popular japonês “boa esposa e mãe

³⁷ Portanto, a mudança no equilíbrio de poder entre maridos e esposas aconteceu com o desenvolvimento da sociedade humana em primeira instância, não foi feito pela mudança deliberada da legislação. Em primeiro lugar foi a mudança de costumes, que indicou mudança mais ampla na sociedade como um todo (tradução livre).

sábia”. Podemos notar sua influência na fala da sra. Satoko, quando nos conta que sua mãe sempre atarefada nos deveres domésticos, era a última a comer, tomar banho e ainda complementava a renda com alguns trabalhos de costura. Igualmente aconteceu à sra. Satoko que, ao se casar, de tão atarefada, acabou adoecendo por um longo período. “*Sim, fiquei muito doente por muito tempo. [Que tipo de doença?]. Acredito que foi o excesso de trabalho. Estava cansada física e psicologicamente. Mas mesmo assim ia à roça trabalhar*” (SATOKO, 2016).

Nesta fala podemos evidenciar o quanto não só o trabalho doméstico sobrecarregava o dia a dia, debilitando até mesmo a saúde física e mental, mas também como essas mulheres sempre estiveram presentes nas lavouras ajudando na renda familiar, conforme aparece nas entrevistas concedidas nesta investigação. A representação da mulher na sociedade japonesa era, ou melhor, ainda continua sendo o mesmo de antes da Segunda Guerra Mundial – o lugar doméstico e o espaço privado. Mas às mulheres japonesas, somam-se todas as obrigações com o lar, outras demandas para complementar os ganhos.

Realizamos consultas à bibliografia japonesa sobre relações de gênero na sociedade japonesa nos dias atuais e encontramos uma pesquisa feita por Sakurada, Matsushita, Shima e Konishi (2002) intitulada “The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view”³⁸. As pesquisadoras entrevistaram jovens estudantes japoneses e estrangeiros (oriundos/as de diversos países e que estudavam no Japão), cotejando opiniões sobre as relações de gênero na sociedade japonesa.

Uma das análises pontuadas pelas autoras diz respeito à divisão do trabalho doméstico. Com esse estudo, concluíram que uma das características principais da família japonesa é a sobrecarga desses afazeres para a mulher/mãe, não compartilhados com o pai ou outros membros da família. As autoras relataram uma fala na entrevista coletiva, quando um estudante japonês declarou que se sua namorada não soubesse cozinhar, ele romperia a relação com a mulher pois estava pensando no futuro. Tal fala, segundo as pesquisadoras, demonstra a internalização da divisão de trabalho doméstico, a partir das concepções de relação de gênero no Japão.

3.2 Mulheres japonesas da “Escola Modelo”

³⁸ A questão de gênero no Japão, do ponto de vista cultural estrangeiro (tradução livre).

Continuando a discussão acerca das mulheres japonesas, trataremos neste subcapítulo mais precisamente sobre suas vivências na “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. A importância da participação dessas mulheres para idealização da referida “Escola”, já foi explicitada no segundo capítulo, porém consideramos ainda necessário enfatizar a importância da atuação dessas mulheres no cotidiano da “Escola”, como também nos eventos da instituição e da comunidade japonesa de Dourados.

A Figura 3, a seguir, ilustra a formação de meninas *nikkeis* e não descendentes, pois podemos notar a presença de uma brasileira (também no relato da senhora Satoko ficou explicitado o fato da “Escola” oferecer educação japonesa sem distinção de japonesa/japonês ou brasileiras/brasileiros). Observamos que algumas delas estão trajando vestimenta chamada *quimono* da cultura japonesa e outras com uniforme escolar.

Figura 3 - Meninas no evento cultural da “Escola” - 1991



Fonte: acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados”.

Nossa atenção se volta não somente para a vestimenta, mas também notamos o posicionamento das meninas, postura, cabelo, posição das mãos e pés, risos discretos e comedidos,

os quais nos indicam os modelos que direcionam modos de ser e comportar-se para uma menina/mulher japonesa, não somente para tirar uma foto, ou para além.

Akama (2008), ao analisar as fotografias da instituição São Paulo Saiho Jogakuin (Escola Feminina de Corte e Costura São Paulo), faz observações semelhantes ao posicionamento das alunas e os modos como posavam em diversas fotografias da referida escola. Nesse sentido a autora se pergunta “o posicionamento das pessoas foi aleatório, ou procura reproduzir algum modelo previamente formatado? As posturas corporais rigidamente estabelecidas são simples coincidências, ou já pertencem a uma memória inconsciente fixada em suas origens?” (AKAMA, 2008, p. 104). Ao olhar para a nossa foto nos perguntamos a mesma coisa. Posar para uma foto revela somente um momento – um instante eternizado no flash de uma máquina – ou revela uma postura de comportamentos esperados e impostos para as mulheres japonesas. Portanto, como a escola de costura Saiho Jogakuin somente para meninas, tínhamos aula de ensino de língua japonesa em Dourados também em classes só para meninas, e certamente estas aprendiam um modo de comportamento, regras e padrões, inspirados em um modelo cultural destinado à formação feminina e ao modo de ser japonesa.

Outro aspecto interessante a ser observado é a relação desta escola com a comunidade douradense e brasileira, embora o relato da sra. Satoko afirme que na escola nunca houve distinção étnica para a oferta da educação japonesa, percebemos as nuances do relacionamento entre os grupos apontando alguns casos de desavenças com “brasileiros”, quando lecionava na região de Dourados:

No começo quando viram a dança, com roupa japonesa (quimono), deram risadas. Viram Bom Odori, e falavam: “olha o japonês, fazendo coisas engraçadas...” (gestos e risos), “Parecem bobos”, “estranhos”, e tinha bastante brasileiro que falava isso. “O que estão fazendo, engraçado...” Mas isso é isso, não importava! É só não ir nos lugares que falavam isso, para não tirarem sarro, e nós somos nós... Para não tirarem sarro de quem se prontificou de dançar. Então essa é a nossa cultura, se não conseguia entender, tudo bem! (SATOKO, 2016).

Podemos observar que, embora ela tenha cuidado em não expor as relações abertamente, não era tranquilo ser percebido pelo outro com estes olhares para com o recém-chegado, estranho, diferente, com costumes diversos que provocavam curiosidade e um certo estranhamento na comunidade brasileira e que nas entrelinhas mostra o ressentimento dos que chegaram. Ou seja,

numa relação entre os estabelecidos da terra e os recém-chegados ou *outsiders* (ELIAS; SCOTSON, 2000) havia uma tensão concreta.

Tal aspecto é perceptível em outra fala quando Satoko diz “[...] *entre os professores brasileiros, os que não conheciam muito japônês, havia consciência de que (ele) era do país que ganhou (e se achava superior), eu acho...*”. Para os imigrantes que chegaram à região de Dourados logo após a Segunda Guerra Mundial, mesmo em se tratando de uma localidade no interior do país, ficou perceptível o preconceito perpetuado sobre os imigrantes orientais, conforme já trabalhamos no capítulo anterior, especialmente no tocante às demandas da Segunda Guerra Mundial que provocou separações entre grupos de japoneses e brasileiros e até mesmo entre os próprios japoneses, em disputas que giraram em torno do descontentamento acerca das alianças feitas durante a guerra, bem como de seus resultados.

Em um contexto de duas culturas muito distintas, tais situações são esperadas e a professora Satoko (2016) apresenta essa percepção em sua fala quando relata “*por haver diferenças, então enxerga a diferença [...]*”; este fragmento demonstra que houve, de ambas as partes, barreiras e estranhamento, talvez com o propósito de cada grupo defender a sua cultura, fazendo com que as diferenças fossem aspectos percebidos na relação entre os dois grupos.

A documentação e as entrevistas nos permitem afirmar que no caso das/os imigrantes japonesas/japoneses, a construção da “Escola Modelo” e os esforços empenhados pelas mulheres, podem ter sido uma forma de garantir a preservação da cultura, do ensino da língua e de uma formação mais próxima ao país de seus ancestrais, pois ao perceber a miscigenação com a cultura brasileira muitos elementos da formação oriental de seus descendentes estariam sendo perdidos, portanto utilizar a educação seria uma boa estratégia de ação.

Concordamos com Nishimoto e Pereira (2014, p. 180), quando afirmam que os imigrantes utilizavam “[...] estratégias no campo educacional para favorecer sua inserção e ascensão na sociedade local”. Além da perspectiva de inserção na cultura local, havia também “[...] o forte desejo coletivo de oferecer uma escolarização dentro dos moldes da cultura japonesa sempre contribuiu como um reforço a mais para a inculcação de valores culturais nas gerações de japoneses”. Estas motivações fomentavam o movimento de abertura das escolas étnicas.

A discussão é muito cara às investigações acerca dessas temáticas quando se evidenciam as relações sociais de grupos diferenciados que afetam fronteiras, sejam elas geográficas ou de qualquer outra natureza. Assim, as “[...] fronteiras entre ‘nós’ e os ‘outros’” (NISHIMOTO;

PEREIRA, 2014, p. 187), em uma relação de grupos que podemos chamar de estabelecidos e *outsiders* ou recém-chegados, ao modo de Norbert Elias³⁹, estão explicitadas na relação entre imigrantes japonesas/japoneses que chegaram a região de Dourados em meados do século XX. E ficam evidentes nos indícios das falas da professora quando expõe os envolvidos na construção/constituição da “Escola” em Dourados. Assim a literatura nos leva a refletir:

[...] como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo e se incluem mutuamente dentro das fronteiras grupais que estabelecem ao dizer “nós”, enquanto, ao mesmo tempo, excluem outros seres humanos a quem percebem como pertencentes a outro grupo e a quem se referem coletivamente como “eles” (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 37, grifos dos autores).

Nesta perspectiva de compreender quem eram ‘eles’ e quem somos ‘nós’, podemos observar que os imigrantes japonesas/japoneses fizeram dois movimentos: um deles foi tentar a inserção social mediante a criação de uma escola que também era aberta à comunidade e poderia fazer parte da cultura local, valorizando o espaço coletivo e poderia ser chamada por todos de ‘nosso’ espaço, ‘nossa escola’; o outro é o da “Escola” sendo vista pela comunidade mais como o espaço ‘deles’ – dos japoneses que chegaram aqui.

Por outro lado, podemos analisar esse segundo movimento como a busca pela ascensão a partir do fortalecimento interno dos próprios membros da comunidade, reunidos em clubes, agremiações e escolas étnicas, que foi uma prática recorrente dos processos migratórios. Ao fazer isso, o grupo se fortalece, se estabelece e cria vinculações internas que o torna coeso e permite sua ascensão, e acaba por ser um processo interno de fortalecimento do ‘nós’. No caso dos japoneses, esse fortalecimento se deu com o intuito de valorizar sua cultura de origem.

Não obstante a pesquisa de Elias e Scotson (2000) ter sido desenvolvida em uma comunidade em que grupos, aparentemente, não possuíam características diversas – eram todos operários ingleses de classe média baixa –, as que se apresentam em nossa análise, o grupo japonês, têm diferenças consideráveis com brasileiros/brasileiras, como a linguística, a cultura, o físico etc. No entanto, consideramos que tal reflexão nos remete a pensar as diferenciações sociais que as/os

³⁹A obra “Os Estabelecidos e os *Outsiders*: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade” de Norbert Elias, e John L. Scotson (2000) retrata um estudo de caso de uma pequena comunidade chamada pelos autores de *Winston Parva* (Inglaterra). As discussões giram em torno das relações e figurações de poder existentes entre os moradores mais antigos do bairro e os moradores “recém-chegados” e apresenta as estratégias de ambos os grupos e seus conflitos nas disputas de poder dentro da comunidade.

japonesas/japoneses acabaram construindo, através dessa estrutura organizacional e grupal dentro da sociedade brasileira.

Destacamos que tais concepções acabaram por constituir grupos diferenciados que se perceberam ao longo dos anos, pelo adjetivo de ‘nós’ nos espaços de distinção do outro, o grupo do ‘eles’, afinal brasileiros/as e japoneses/as são grupos distintos, ocupando o mesmo espaço geográfico, logo naturalmente conflituoso e diferente, muito embora tenha havido, em todo o tempo, um esforço coletivo de inserção por parte de ambos os grupos.

Entretanto, os valores culturais, a língua, os costumes, os modos de ser e comportamentos vão estabelecendo graus de distinção entre os grupos. Ao criar escolas, contribuir com a comunidade, produzir coletivamente o grupo ‘deles’ os japoneses/as foram bem recebidos, mas ao buscar formas de viver, aprender e relacionar-se pautados nas tradições e costumes do seu país de origem, os/as japoneses/as criaram um ‘nós’ muito fortalecido e representativo – a perspectiva de estabelecimento desse grupo na região foi um trabalho coletivo onde todos ganham, tanto os que recebem como os que chegam.

Portanto, como parte deste processo social de estabelecimento dos grupos entendemos que as estratégias resultaram em alto grau de coesão grupal, pois ao desenvolverem atividades locais como as associações e a criação das escolas de língua japonesa, bem como a participação nos espaços constituídos e coletivos da comunidade, permitiram que as pessoas partilhassem do sentimento de identidade grupal, de forma subjetiva como “nós”, fortalecendo a luta perante o “outro” (ELIAS; SCOTSON, 2000). Exatamente essa coesão grupal que fomentou, no caso de *Winston Parva*, de acordo com as análises de Elias e Scotson (2000, p. 103), “[...] um sentimento comum de ‘fazer parte’, de responsabilidade e dedicação à comunidade natal [...]”. E, foi possível perceber que tal experiência possibilitou a criação de “[...] sólidos vínculos entre as pessoas que ali haviam crescido e, provavelmente, prosperado juntas”.

A pesquisa e os estudos têm nos levado a concluir que continua existindo um movimento de valorização da cultura de origem por parte dos/as imigrantes japoneses/as, evidenciando uma predisposição para inculcarem às novas gerações de descendentes os ensinamentos, preceitos, e concepções aprendidas. No caso da nossa pesquisa, não somente a “Escola” tem se tornado esse espaço da cultura e de aprendizado, mas também as famílias que valorizam esta educação para as suas crianças. Ao modo de Elias (2011, p. 139) “[...] os pais são apenas os instrumentos, amiúde inadequados, os agentes primários de condicionamento. [...] o conjunto de seres

humanos, que exerce pressão sobre a nova geração, levando-a mais perfeitamente, ou menos, para seus fins” e estes têm levado com afinco sua responsabilidade em repassar tais valores às gerações posteriores da comunidade local, o que se expressa na longevidade da “Escola”, ainda em funcionamento até os dias atuais.

3.3 O que diz o silêncio das mulheres?

Ao consultarmos os documentos “Princípios e objetivos da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados (1990)”; “Diagrama da estrutura geral e dos objetivos educacionais”; e o “Quadro de estrutura do currículo da Escola”, em nenhum desses documentos foi possível observar como objetivo uma educação intencionalmente diferente para meninas ou meninos.

Como apresentado ao final do segundo capítulo, o que se destaca no direcionamento pedagógico da “Escola” é uma educação humanística, direcionada por uma educação moral, prezando a honestidade, esforço, cidadania e criatividade através do ensino da cultura e da língua japonesa, embora tenhamos imagens de turmas somente de meninas.

As professoras entrevistadas, quando foram perguntadas sobre se houve uma educação diferenciada para meninas e meninos, de início negaram a existência. Porém, ao reformularmos a pergunta, obtivemos a seguinte resposta:

[...] havia maneiras diferentes de educá-los?] Com os brasileiros? [Não, de menino e menina] Não todos... Nunca pensei nisso. [...] Não diferenciava, nem brasileiros, descendentes, não tinha preconceito. Todos que entravam, estudavam juntos. [E para meninas, tinha algumas regras específicas, havia esse pensamento?] ... Separado... Era o banheiro. Isso tinha. Mas pensar e dizer, por que menino ou menina... Mas dentro da cultura japonesa, se a mulher fizer isso ou aquilo, acaba levando bronca, informava como uma forma da cultura, isso fazia (SATOKO, 2016).

Em seguida, a professora continua explanando como era essa conversa com as meninas em caso de alguma situação que precisasse de sua intervenção:

Então, sobre cultura sim. Desde antigamente, no Japão, os homens eram mais arrogantes e mandavam, eu dizia isso. Mas havia opiniões de que hoje, o pai é mais bonzinho do que a mãe, e então eu dizia que não sabia da atual situação. [Risos]. Como no Brasil estão se ajudando, diziam essas coisas. E ao dizer de

antigamente, é da época do meu pai, ou dos avôs, e conversávamos assim, e nas suas casas como que era, eu indagava (SATOKO, 2016).

Embora a entrevistada enfoque que instruíra somente como características da cultura japonesa, a cultura do seu país de origem, a qual ela mesma prezava pela transmissão naquele ambiente educacional, ela tende a reconhecer que precisava ser como no Japão onde o lugar dos homens está em elevada hierarquia de poder. Assim, podemos aludir a um possível direcionamento de condutas esperadas, inerentes à cultura japonesa, a partir dessa fala da sra. Satoko, mesmo que ela começasse dizendo e expondo essa hierarquia rígida quando se expressa “[...] desde antigamente, no Japão os homens eram mais arrogantes e mandavam”.

Essas ações podemos ver nas práticas das manifestações culturais que denotam tal comportamento, como na Figura 4, que registrou uma das festividades ocorridas na “Escola”, onde as meninas/mulheres são encarregadas de servir os convidados com a cerimônia de chá. No Japão, essa cerimônia do chá era uma das mais destacadas e fazia parte da formação que as mulheres faziam se preparando em cursos paralelos, ao estudo formal, para tornarem-se boas noivas.

Figura 4 - Cerimônia de chá no evento da “Escola” - 1991



Fonte: acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados”.

Esse aspecto é muito significativo para nossa pesquisa, pois nos remete à discussão da temática “gênero” na cultura japonesa. Entendemos gênero como “[...] constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 1997, p. 28). E ainda concordando com a autora, compreendemos que esses sujeitos possuem identidades múltiplas, plurais, que se transformam e não são fixas. Sendo assim, gênero é além de exercer tal papel, como papel da mulher ou do homem na sociedade. Gênero faz parte do sujeito e o constitui. As diversas instituições e práticas sociais “[...] ‘fabricam’ os sujeitos” (LOURO, 1997, p. 29), pois esses espaços são atravessados pelos gêneros.

Não podemos negar que houve/há relações de gênero nesse âmbito educacional étnico, já que “[...] gênero pode ser empregado como uma forma de afirmar os componentes culturais e sociais das identidades, dos conceitos e das relações baseadas nas percepções das diferenças sexuais” (PINSKY, 2009, p. 163). Assim, vislumbramos a possibilidade de analisarmos as relações de gênero estabelecidas na cultura japonesa, a partir das falas das entrevistadas, quando dizem não haver separação na educação destinada a meninos e meninas, ou melhor, no silêncio sobre a educação específica para meninas, bem como o fato de não conseguirem distinguir esse tipo de prática. Este modo de pensar está arraigado e naturalizado na cultura à medida que, pensando com Elias (1998, p. 202), existe “[...] un tipo de desigualdad codificado por la sociedad en cuestión en tal forma que se ha convertido no sólo en costumbre sino también en hábito, en parte de los hábitos sociales de los individuos⁴⁰”.

Esta concepção torna-se parte de um hábito, pois a “[...] coerción ejercida por la costumbre social se ha convertido en una segunda naturaleza y, por tanto, en autocoerción⁴¹” (ELIAS, 1998, p. 202). São condutas e modos de ser que vão cristalizando no indivíduo e tornando parte dele pois o “[...] código social de conduta grava-se de tal forma no ser humano, desta ou daquela forma, que se torna elemento constituinte do indivíduo” (ELIAS, 2011, p. 181).

Portanto, para entendermos as relações de gênero precisamos ir além de um questionamento acerca da existência de uma educação diferenciada, pois como na resposta anterior, a sra. Yasuko (2016) também responde “*menino e menina? Eu acredito que não separamos*”. À medida que as concepções e atitudes se tornaram uma segunda natureza, os indivíduos manejam suas concepções

⁴⁰ Um tipo de desigualdade codificada pela sociedade, de tal forma que se tornou não só costumes, mas em hábito, fazendo parte dos hábitos sociais dos indivíduos (tradução livre).

⁴¹ Coerção por costume social que se tornou segunda natureza e, portanto, em auto coerção (tradução livre).

de modo que tenham total controle e autocontrole dos seus pensamentos e modos de expressão, porque pensa-se dessa forma, e “usa-as porque lhe parece uma coisa natural, porque desde a infância aprende a ver o mundo através da lente desses conceitos” (ELIAS, 2011, p. 26).

Compreendemos então, tendo em vista um processo de longa duração, que é muito complexo identificar por si próprio determinadas concepções que lhes pareçam naturalizadas. Portanto, podemos fazê-lo de forma sutil e nas entrelinhas, como no caso das nossas entrevistadas. Apesar de dizer que não havia distinção, nas pequenas observações das falas, apareceram vestígios e pistas dessa relação. Tivemos uma recorrência na fala da sra. Satoko ao contar sobre a dominação do pai, também perceptível no relato dos sentimentos e o tom da voz da sra. Yasuko ao contar a sua experiência matrimonial, ou seja, aspectos dessa educação que tinham um lugar específico para as mulheres desde a infância. Elias (2011, p. 26) enfatiza que:

Uma geração os transmite a outra sem estar consciente do processo como um todo, e os conceitos sobrevivem enquanto esta cristalização de experiências passadas e situações retiver um valor existencial, uma função na existência concreta da sociedade – isso é, enquanto gerações sucessivas puderem identificar suas próprias experiências no significado das palavras.

No contexto da “Escola”, aparentemente as lembranças pessoais não seriam destaque, mas indicam a formação da professora. Quando falamos de ser uma menina conforme a educação recebida na “Escola Modelo”, muitas vezes não é dito nas falas das entrevistadas, mas mostrado/demonstrado em nuances das memórias de formação e na filosofia e concepção da “Escola” a partir dos valores transmitidos para a nova geração imbricados na tradição cultural que, em geral, representa resquícios de um passado vivido também por elas quando foram alunas. A educação feminina transparece ainda nas ações cotidianas de forma silenciosa, como os hábitos sociais e as atividades relegadas às mulheres. Um exemplo desse comportamento comedido e discreto pode ser observado na Figura 5: a postura e a posição das mãos das professoras que estão nas laterais com vestimentas comuns, e tal procedimento é “imitado” por todas as meninas que vestem o *quimono* – roupa tradicional da cultura japonesa.

Figura 5 - Meninas de quimono - 1991



Fonte: acervo da “Escola Modelo da Língua Japonesa de Dourados”.

Nesse inventário de silêncios, e as formas veladas de tratamento dado às mulheres na cultura japonesa, podemos depreender um fragmento do depoimento da senhora Yasuko (2016) ocorrido no seu registro de nascimento que não está em desacordo com a data. Ela conta: “*Outros filhos estão mais ou menos de acordo com a data de nascimento, eles eram meninos. Como menina (ela mesma), podia ser de qualquer jeito*”. Tal memória lembra que ainda no Japão, era corriqueiro, no período do seu nascimento que as meninas não fossem prontamente registradas como os meninos, demonstrando sinais da desvalorização da mulher.

Nesse relato da sra. Yasuko, percebemos o ressentimento que transparece nas lembranças. No entanto, verificamos a dificuldade de mudança imposta às novas gerações resultantes de costumes tão arraigados. Como aponta Elias (1998, p. 202), ao analisar uma tradição que tem algumas culturas – no caso de sua análise os hindus que viviam em Londres –, na qual as mulheres/esposas/filhas andam um passo atrás dos homens companheiros/pais. O que a nós ocidentais causa estranhamento, é naturalizado por um determinado grupo. Sobre isso o autor diz:

“um hombre y una mujer educados en esa tradición no pueden romper fácilmente con ella sin perder el respeto a sí mismos así como el respeto de su grupo; aunque en las hacinadas calles londinenses esa constumbre parezca algo arcaica⁴²” (ELIAS, 1998, p. 202).

Portanto, os conceitos embutidos na tradição têm valores existenciais para determinados grupos sociais, e são/serão hábitos que exercem no indivíduo o autocontrole de maneira muito natural, automática, funcionando mesmo quando a pessoa está sozinha. Na sociedade japonesa não seria diferente, como afirma Kubota (2008, p. 75), “[...] as mulheres orientais são de fundamental importância para que as futuras gerações deem (sic.) continuidade aos costumes de seus antepassados, mesmo que de forma adaptada, dentro das condições que o novo país lhes oferece”. Ou seja, de algum modo foram elas, as mulheres professoras, que transmitiram muitos aspectos da tradição ao grupo, mesmo que elas mesmas não concordassem individualmente.

Assim, os silêncios sobre a educação feminina nas entrevistas com as colaboradoras, nos fazem pensar que há historicidade nesses processos, bem como na formação dos conceitos, pois “[...] as maneiras de educar, cuidar, formar e (con)formar as relações de gênero e as sexualidade são históricas e cremos que tais temáticas podem hoje fazer parte e ser entendidas e vividas diferentemente, em universos distintos” (SARAT; CAMPOS, 2014, p. 54). No entanto, analisando com Elias (2011), a partir da teoria do processo civilizador, compreendemos que a normatização dos comportamentos também se modifica e se reconstitui ao longo da história em processos coletivos e individuais, ainda que as pessoas não tenham consciência direta de tais mudanças.

As análises aqui apresentadas nos revelaram a importância da reflexão constante acerca dos nossos hábitos sociais cotidianos, especificamente sobre as relações de gênero, pois “[...] entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos” (PINSKY, 2009, p. 162) nos permite avançar em direção aos processos de transformação social.

Considerando a mistura entre o novo e o tradicional, observamos que as transformações dos modos de ser mulher japonesa e a sua concepção na sociedade vêm sendo construídas em um processo de longa duração (SAKURAI, 2014). Entretanto, apesar de verificarmos algumas mudanças nos costumes, nos modelos familiares, no lugar social das mulheres, percebemos que a

⁴² Um homem e uma mulher educados nessa tradição não podem facilmente romper a tradição sem perder o respeito por si mesmo e o respeito do seu grupo; ainda que as ruas lotadas de Londres pareça ser costume um tanto arcaico (tradução livre).

essência de como ser/se comportar de uma mulher japonesa, continua sendo transmitida de forma sutil e cristalizada, tanto na “Escola” como nas famílias, valorizando hábitos que seriam próprios para as mulheres. Tais modelos ainda hoje se pautam em uma educação direcionada por estratégias de submissão e obediência a segmentos hierárquicos e imposições externas transmitidas às futuras mulheres japonesas da comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Pela tradição do povo japonês não se aprende
pelo que é dito, mas pela imitação do outro;
difícil, portanto, explicar o que não se sabe ao certo o que
é,
sente-se, percebe-se, mas não consegue explicitar pelas
palavras.*

Zeila de Brito Fabri Demartini

A epígrafe acima, permite uma reflexão acerca da educação dentro da cultura japonesa, indica claramente os modos como tal formação se constitui, e vai em direção à nossa investigação ao propor uma pesquisa com as mulheres da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. Em relação à fala dessas mulheres, podemos dizer que nem tudo foi possível extrair das entrevistas, dada a formação daquelas professoras, o que reforça esse modelo discreto e silencioso de educação.

No ano de 2017, a vinda da imigração japonesa para o Brasil completa 109 anos. Na região de Dourados são quase 70 anos da chegada dos primeiros imigrantes japoneses e japonesas. Vieram, como relata a sra. Satoko, para “[...] *abrir as terras*” do então Mato Grosso Uno, em busca de uma condição melhor para vida de sua família.

O estado de Mato Grosso do Sul abriga a terceira maior colônia japonesa no Brasil, mas ao fazer uma busca bibliográfica sobre a temática, ficou visível a escassez de estudos sobre esse povo étnico, na dimensão da educação da maneira que trabalhamos. Entretanto, as investigações acerca dos imigrantes japoneses de Mato Grosso do Sul vêm crescendo, abarcando diferentes abordagens e fazendo com que a história desse povo no estado seja contada.

Neste trabalho, o objetivo foi pesquisar as mulheres, imigrantes japonesas que fizeram parte da construção da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, situada no município de Dourados-MS investigando a atuação dessas mulheres como principais formadoras de meninas que frequentaram a referida “Escola”. Apesar de se autodenominar como escola de língua, ela teve/tem como seu maior objetivo formação pessoal e social das/os descendentes no padrão da cultura de origem dessas/es imigrantes japonesas/es.

Sendo assim, foi imprescindível buscar por meio das vozes dessas mulheres, nos vestígios dos movimentos em que sempre estiveram engajadas e voltadas para a educação das/os

descendentes da comunidade nipônica mas que, na sua maioria, ficaram silenciadas atrás da representatividade masculina e pública.

A nossa investigação iniciou com os documentos escritos do processo de organização da “Escola”, encontrados no seu próprio acervo escolar. Inicialmente tais documentos sugeriram nomes de pessoas para identificação de personalidades importantes na investigação da história da Instituição. A partir desse contato com os documentos escritos, encontramos as mulheres japonesas e, na nossa percepção, havia indícios de que seriam elas as principais autoras na concretização do projeto educacional dos imigrantes japoneses e seus descendentes na região de Dourados.

Além dos documentos oficiais referentes à “Escola”, as entrevistas nos deram pistas da organização da “Escola”, no aspecto curricular e estrutural, e apontaram as formas como a “Escola” foi se transformando, as mudanças sociais que ocorreram no tempo e espaço da comunidade japonesa de Dourados. Encontramos especificidades regionais e locais das/os imigrantes que vieram e ficaram na região Centro-Oeste do país: tais evidências reafirmam a não homogeneidade do grupo étnico, revelando características próprias, seja na região ou mesmo dentro da comunidade nipo-brasileira.

Não obstante as possibilidades do material de investigação, importante ressaltar nesse momento algumas dificuldades encontradas durante essa etapa inicial da pesquisa, no que se refere à busca por esses documentos mencionados anteriormente. Tivemos alguns impasses iniciais no sentido de compreender a organização dos documentos que faziam parte do arquivo escolar, bem como obter a confiança por parte do pessoal da “Escola”, para seu uso na pesquisa, aspectos estes sanados pelo fato da pesquisadora ter domínio da língua japonesa e um relacionamento anterior estabelecido com algumas pessoas da “Escola”.

Constatamos o quanto esses aspectos foram importantes para que desenvolvêssemos um trabalho, de forma ainda cautelosa, ao indicarem o quão fundamental é ter uma postura ética para a execução da investigação obedecendo e respeitando os padrões e procedimentos metodológicos que tal projeto exigia. Enfim, todos os problemas foram dirimidos e cumprimos os passos metodológicos e institucionais da pesquisa.

Acrescentamos ainda que no caso da investigação com determinado grupo étnico, com cultura e tradição própria, o fato da pesquisadora pertencer ao mesmo universo cultural foi muito importante e conferiu maior facilidade de acesso da pesquisadora, como pertencente ao grupo,

sendo um membro do “nós”, incluída em um elemento de valorização do grupo e enfatizando aos demais um sentido de pertencimento.

Somadas a isso, as entrevistas com as duas mulheres – principais figuras da realização do projeto de construção da “Escola”, essenciais no nosso trabalho. Por meio das suas memórias da infância, da adolescência, da fase adulta, as experiências matrimoniais, domésticas e de trabalho nos proporcionaram pistas na investigação acerca das relações de gênero na cultura japonesa. Interessante perceber que para além de suas próprias experiências, as formas de educar meninas em suas percepções estavam marcadas pela própria educação recebida no país de origem.

As mulheres japonesas quando chegaram ao Brasil, tinham em torno de 20 anos: lembravam muito bem dessa grande mudança e reconhecem que ela muito influenciou em suas vidas. As suas vivências como professoras de língua japonesa, por um longo período em cada região e “Escola”, mostram os pontos de vista dessas mulheres, e é neles que percebemos, de forma sutil, a presença de relações de gênero permeando todos os contextos de suas vidas e da sua cultura. Identificamos a atuação das mulheres nesse contexto, afirmando a importância de suas histórias, movimentos e memórias na transmissão das tradições para comunidade nipônica e sociedade como um todo.

O primeiro momento do trabalho, intitulado “Movimentos”, apontou as formas que levaram as imigrantes japonesas para um movimento de emigração/imigração; também apontou a mudança estrutural e econômica na vida dessas mulheres e, principalmente, a transformação emocional e psicológica, demonstrando com firmeza a passagem por todas as dificuldades, sem perder o foco do propósito inicial da imigração com as suas famílias. Na história da imigração japonesa da região douradense, as mulheres tiveram uma presença consistente na consolidação da sua família e da comunidade japonesa, e apesar de não serem reconhecidas pelas lutas diárias, essas mulheres relataram os grandes esforços para sobreviverem em um país totalmente diferente da sua origem.

O segundo momento – das “histórias” – fizemos a partir de uma documentação e de relatos orais, foi possível traçarmos as trajetórias dessas mulheres professoras que constituíram o projeto da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”. Ficou perceptível, para nós, a importante atuação das mulheres no contexto anterior à fundação da referida “Escola”, a qual se tornou a concretização de uma organização das instituições educativas da língua japonesa da região.

No entanto, a documentação apontou o fato de que, apesar dos esforços traçados no movimento de ensino da língua materna aos descendentes, quando a idealização da “Escola” foi proposta por essas mulheres, os homens, representantes das Associações simplesmente as

silenciaram. Tal fato evidencia a relação de poder presente no grupo social dos imigrantes e também o desequilíbrio dos sexos nas relações de gênero representado na comunidade japonesa. Os relatos nos indicaram que, embora tenha sido ideia e proposta das mulheres, só foi aceita quando feita e encampada por um homem japonês que estava no Brasil para aprender a língua e tinha proximidade com a referida professora e sua família.

O último momento, o qual nós denominamos “Memórias”, deu ênfase à importância da metodologia elencada nessa investigação, a história oral, como fundamental caminho metodológico dessa pesquisa, considerada extraordinária ferramenta na escrita da história das mulheres japonesas da região douradense. Tal escolha nos possibilitou discutir acerca da concepção da mulher na cultura japonesa, apontando as transformações que ocorreram nas relações de gênero conforme as mudanças sociais que se sucederam no país.

Se em uma primeira análise nos evidenciaram poucas “lembranças” sobre a forma específica de educar meninas e meninos na sua cultura de origem, um olhar mais cuidadoso nos remeteu ao silenciamento da temática, aquilo que não é dito pelas palavras. Ou seja, as entrevistadas demonstraram a partir do relato das suas próprias vivências, nas minúcias, por meio de pistas sutis, pelo tom de voz, como foram as relações de gênero na sua sociedade. Repetindo/perpetuando as normas, os padrões, o que seria esperado delas, dentro da tradição, elas trouxeram questões-chaves para análise no quesito de educar as meninas/mulheres nos padrões da cultura do país de origem.

Sendo assim, apesar dos silêncios sobre a especificidade da educação das meninas na “Escola”, com as memórias e relatos dessas mulheres e professoras, reafirmamos a existência de um modo de ser de uma especificidade de ser e se comportar como menina/mulher japonesa no padrão esperado da sua cultura. Como foi possível observar por meio das fotos, mesmo sendo um momento único capturado, é visível a organização da turma de meninas vestidas e comportadas conforme o hábito japonês, o qual estava naturalizado/cristalizado pelas professoras japonesas que formaram essas meninas, da mesma forma como expressada na epígrafe apresentada no início das considerações.

Do mesmo modo, a abordagem da cerimônia de chá no currículo da “Escola”, como também o relato da sra. Satoko de explicitar como uma mulher japonesa deve se comportar, ser uma menina comedida, discreta, silenciosa, etc., feitas em algumas conversas na sala de aula, nos aludiram às

estratégias da educação das mulheres para o lar e o casamento que sucediam na “Escola”, por meio das formações próprias dessas professoras.

Nesta análise, percebemos como as relações de gênero são evidenciadas de forma atravessada, oblíqua, indo além de uma resposta à pergunta de como seria a forma de educar meninos e meninas no dia a dia da “Escola”. Na tentativa de identificar formas de educar meninas na “Escola”, encontramos configurações estabelecidas, incrustadas, cristalizadas em um período de longa duração na tradição da cultura japonesa, as quais se apresentaram no silêncio das mulheres japonesas entrevistadas.

As condutas sociais já cristalizadas nos indivíduos, que se tornaram uma segunda natureza, tendem a se definir pelos próprios indivíduos, os quais se encontram imersos nesse processo. No caso das imigrantes japonesas, entendemos que elas mesmas acabam tendo o autocontrole, regulação das emoções e dos sentimentos, fazendo com que essa transmissão seja imperceptível. Estes hábitos entendidos como normais, vão sendo passados de geração em geração, sem notar como foi o processo dessa normalidade, por estarem elas mesmas envolvidas nesse processo.

Ainda que essa cristalização de hábitos aconteça de forma semelhante à do padrão de conduta brasileira, não podemos negar a diferença de concepção/representação da mulher na sociedade, como também as relações de gênero que perpassam as especificidades da cultura japonesa, como analisados no terceiro capítulo do trabalho.

Na mistura do novo e do tradicional, foi possível constatar a transformação da cultura japonesa sobre concepção de mulher no decorrer da sua história, porém identificamos também a perpetuação de muitos valores e concepções tradicionais sendo transmitidos de geração para geração, fazendo com que ainda se perpetue muita desigualdade nas relações de gênero na cultura japonesa. Mesmo entre os imigrantes japoneses do Brasil, ou melhor, talvez por isso seja muito mais enfatizado aqui, do que encontraríamos nos dias atuais do próprio país de origem, o Japão, haja vista o maior cuidado devido à exposição constante na sociedade receptora.

A investigação nos fez confirmar a importância dos estudos sobre relações de gênero no contexto imigratório/migratório, apontando não só a atuação das mulheres nesses processos, mas também outros pontos de análise, para justamente repensarmos a oposição binária do masculino e feminino que ainda se faz bastante presente. Para a escrita da história da imigração japonesa local, história de grupos étnicos e, principalmente, a escrita da história da educação da região Centro-Oeste, nós avaliamos a investigação como pertinente e apropriada ao nosso momento social e

político. Esperamos ter contribuído, também, para a imigração japonesa no Brasil, história educação do sul de Mato Grosso, mais especificamente da região douradense, apontando um dos vieses investigativos do grupo étnico específico, que contribui com a formação dessa cidade de muitos povos, almejando abrir outras portas na pesquisa sobre as mulheres japonesas de Dourados e do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AKAMA, Regina Chiga. **A formação da identidade feminina**: reconstruindo a memória e a história de vida de ex-alunas do Internato “São Paulo Saihou Jogakuin”. 2008. 371 f. Dissertação (Mestrado em multimeio) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008.

ALBERTI, Verena. **História Oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1990.

_____. **Manual de História Oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

_____. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de; RENAUX, Maria Luiza. Caras e modos dos migrantes e imigrantes. In: ALENCASTRO, Luiz Felipe de. (Org.) **História da vida privada no Brasil Império**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ARAKAKI, Suzana. **Dourados**: memórias e representações de 1964. Dourados: Editora UEMS, 2008.

BARROS, José D’Assunção. **Teoria da História**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BASSANEZI, Maria Silva. Mulheres que vêm, mulheres que vão. In: PINSKY, Carla Bassanezi;

PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova história das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**: padrões da cultura japonesa. São Paulo: Perspectiva, 1972.

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

CAMPOS, Míria Izabel. **Memórias de infância de professoras da educação infantil: gênero e sexualidade**. 2010. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

CSEM - Centro Scalabriniano de Estudos Migratórios. **Conceitos Básicos de Migração segundo a Organização Internacional para as Migrações – OIM**. s/d. Disponível em: <http://www.csem.org.br/pdfs/conceitos_basicos_de_migracao_segundo_a_oim.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DALBY, Liza. **Gueixa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 3 (45) p. 215-228, set-dez, 2004a.

_____. Marcas da guerra em terra distante: relatos de japoneses em São Paulo. **História Oral**, n. 7, 2004b, p. 145-180.

_____. Japoneses em São Paulo: desafios da educação na nova terra. In: KISHIMOTO, T. M; DEMARTINI, Z. de B. F (Orgs.). Educação e Cultura: Brasil e Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012. p 23-46.

_____. **Reflexões sobre educação e diferenciação sócio-cultural a partir de um estudo específico: os japoneses em São Paulo**. São Paulo: CERU, 1996.

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

_____. Relatos orais, imigração e infância. **Oralidades** - revista de História Oral. São Paulo, ano 3, n. 6, jul/dez, 2009.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Michael Schröter (Org.). Tradução de Vera Ribeiro. Rev. téc. e notas Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

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

_____. El cambiante equilibrio de poder entre los sexos. Estudio sociológico de un proceso: el caso del antiguo Estado Romano”. In: _____. **La civilización de los padres y otros ensayos**. Editorial Norma, Bogotá, 1998. p. 199-248.

_____. **Norbert Elias por ele mesmo**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. **O processo civilizador, volume 1**: uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jungmann. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Trad. do posfácio Pedro Sússekind. Apres. e ver. téc. Frederico Neiburg. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. Documento da Fundação da Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados, 1990.

ESCOLA MODELO DE LÍNGUA JAPONESA DE DOURADOS. Projeto Pedagógico e de construção de “Escolas Modelos” para concorrer à verba de apoio de instituição de fomento da língua japonesa – JICA, 1987.

FAUSTO, Boris (Org). **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 2000.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; FREITAS, Dirce Nei Teixeira. Percursos e desafios da municipalização do ensino fundamental em Dourados-MS. **Inter-Ação**: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (1): 43-62, jan.-jun, 2004.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, Alessandra Cristina; PINTO, Adriana. Aparecida. A escola rural primária e o seu processo de institucionalização no antigo sul de Mato Grosso (1930-1961). In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DA EDUCAÇÃO. Cuiabá-MT, 2013. **Anais...** Cuiabá-MT.

GOMES, Laura Aparecida Santos. **Territorização okinawa:** utinanchú a partir do sobá em Campo Grande-MS. 2012. 88f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local), Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, MS: UCDB, 2012.

GRESSLER, Lori A.; RACHI, Kiyoshi. **Dourados:** diagnóstico, planejamento, educação. Dourados: [s.n.], 1976.

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

IMAGAVA, Cristiane Yassuko Miazaki; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de migrantes japoneses em Dourados-MS. **Inter-Meio:** Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, v. 12, n. 24, p. 46-69, jul-dez, 2006.

INAGAKI, Edna Mitsue. **Imigração japonesa para o Brasil:** os japoneses em Dourados, (século XIX e XX). Dourados: Editora UEMS, 2008.

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

JEDŁOWSKI, Paolo. Temas e problemas da sociologia da memória no século XX. 2003. **Proposições.** Campinas, n. 1, p. 217-233, jan./abr., 2003.

JICA. **JICA no Brasil:** atuando como parceiro global. Agência de Cooperação Internacional do Japão. 2011. 16f.

JICA. **50 anos de cooperação Brasil - Japão.** Agência de Cooperação Internacional do Japão. 2009. 12f.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Orgs.). **Educação e Cultura:** Brasil e Japão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2012.

KLEIN, Herbert. Migração internacional na história das Américas. In: FAUSTO, B. (Org.). **Fazer América.** São Paulo: Edusp, 2000.

KREUTZ, Lúcio. A educação de imigrantes no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2003. 606 p.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, set/out/nov/dez., p. 159-176, 2000.

KUBOTA, Nádia Fujiko Luna. Manutenção das tradições na família japonesa em Campo Grande-MS. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana - REMHU**, Brasília, v.16, n. 30, p. 165-182, 2008a.

_____. **Bon Odori e sobá**: as obassan na transmissão das tradições japonesas em Campo Grande-MS. 2008. 210f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília, SP, 2008b.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

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

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURENÇÃO, Gil Vicente Nagai. Dos mares do Japão às terras brasileiras: algumas considerações sobre o Brasil, a imigração japonesa e sua influência na agricultura. **Tomo (UFS)**, v. 26, p. 165-210, 2015.

MATOS, Maria Izilda. História das mulheres e gênero: usos e perspectivas. In: MELO et al (Org). **Olhares Feministas**. Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2009.

MATSUMOTO, André Suehiro. **Interfaces da variante linguística dos nipo-brasileiros na região de Dourados-MS**: o português falado e o contexto diglôssico dos *nikkeis*. Trabalho de conclusão de curso. UEMS, Dourados, 2010.

MAUAD, Ana Maria. Através da imagem: fotografia e história interfaces. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 73-98, 1996.

MEIHY, Jose Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edição Loyola, 1996.

MELLO, Valéria Maria Sampaio. Pós-Segunda Guerra – Japão e Brasil na Contramão? In: ANPUH – XXII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – João Pessoa, 2003. **Anais...** João Pessoa: UFPB, 2003.

MENEZES, Ana Paula. Colônia agrícola nacional de Dourados (cand): o trabalho dos migrantes e a intensificação da agricultura no antigo sul de Mato Grosso. In: IV CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ECONÔMICA & VI ENCONTRO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA ECONÔMICA. São Paulo - SP, 2012. **Anais...** São Paulo: USP, 2012.

MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 191 p.

MORALES, Leiko Matsubara. **Cem anos de imigração japonesa no Brasil: o japonês como língua estrangeira**. 2008. 326f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

NISHIMOTO, Miriam Mity; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diálogos do habitus professoral e oriental nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 39, n. 1, p. 179-197, jan/abr. 2014.

NOMURA, Tania. **Universo em segredo: a mulher nikkei no Brasil**. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão: The Fact, 1996.

OCADA, Fábio Kazuo. Uma reconstrução da memória da Imigração Japonesa no Brasil. **Teoria & Pesquisa**, v. 49, jul/dez. p. 141-164, 2006.

_____. Recordações de um fragmento da história da imigração japonesa no Brasil. **RURIS**. v. 6, n. 1, mar. P. 75-106, 2012.

OIM - Organización Internacional para las Migraciones. **Glosario sobre migración**: elaborado pela Organización Internacional para las Migraciones. 2006. Disponível em < http://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_7_sp.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **Nós e eles**: relações culturais entre brasileiros e imigrantes. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **O Brasil dos imigrantes**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Magda Sarat. **Lembranças de infância**: que história é esta? Piracicaba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 1999.

PERROT, Michelle. **As mulheres e os silêncios da história**. Tradução Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. **Estudos feministas**. Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159-189, abr. 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, v. 14, p. 25-39, 1997.

REVISTA COMEMORATIVA. Centenário da Imigração Japonesa na Grande Dourados. Dourados: Associação Cultural Nipo-Brasileira Sul-Mato-Grossense. 2008.

SAITO, Hiroshi. **O japonês no Brasil**: estudo de mobilidade e fixação. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURADA, Chisai; MATSUSHITA, Michiko; SHIMA, Hiroko; KONISHI, Mitsuko. **The gender issue in Japan, from the foreign cultural point of view**. Kanazawa University Repository for Academic resources, 2002. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/2297/1891>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SAKURAI, Célia. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada- 1908-1941. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DA ANPOCS. GT 9 MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. Caxambu-MG, 1998. **Anais...** Caxambu-MG, 1998.

SAKURAI, Célia. **Imigração tutelada: os japoneses no Brasil.** Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2000.

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

SAKURAI, Célia. Tensões dentro de um mesmo grupo: os japoneses do pós-guerra e os antigos imigrantes. In: XIV ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS – ABEP. Caxambu-MG, 2004. **Anais...** Caxambu, 2004.

SAKURAI, Célia; COELHO, Magda Prates. **Resistência & integração: 100 anos de imigração japonesa no Brasil.** IBGE, 2008.

SAKURAI, Célia; KODAMA, Kaori. Episódios da imigração: um balanço de 100 anos. In: _____. **Resistência e integração.** 100 anos de imigração japonesa no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

SANTANA JUNIOR, Jaime Ribeiro. Formação territorial da região da grande Dourados: colonização e dinâmica produtiva. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, p. 89-107, 2009.

SARAT, Magda. Contribuições de Norbert Elias aos estudos da infância e Processo Civilizador. In: GEBARA, A; COSTA, C. J; SARAT, M. (Org.). **Leituras de Norbert Elias: processo civilizador, educação e fronteira.** Maringá: Eduem, 2014. 263 p.

_____. **Histórias de estrangeiros no Brasil: infância, memória e educação.** Tese (Doutorado em Educação) - Unimep, Piracicaba, 2004.

SARAT, Magda Carmelita Oliveira; CAMPOS, Míria. Izabel. Infância e gênero memorial de pesquisas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 91-110, jan./jun. 2015.

_____. Gênero, sexualidade e infância: (Con)formando meninas. **Revista Tempos e Espaços em Educação.** v. 7, n. 12 | jan/abr. 2014. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2951>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

SARAT, Magda; SANTOS, Reinaldo. História oral como fonte: apontamentos metodológicos e técnicos da pesquisa. In: COSTA, Célio Juvenal; MELO, Joaquim José Pereira; FABIANO, Luiz Hermenegildo (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados: Editora UFGD, 2010. 350 p.

SASAKI, Elisa Massae. **O jogo da diferença: a experiência identitária no Movimento Dekassegui**. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 2 n. 16, p. 5-22, jul/dez. 1995.

SETOGUTI, Ruth Izumi. Imigrantes japoneses e suas primeiras práticas escolares no Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, 2000. **Anais...** Rio de Janeiro, 2000.

_____. A tradição educacional entre os imigrantes japoneses e os nipo-brasileiros. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO da PUCPR (EDUCERE) Edição internacional e o III CONGRESSO IBERO-AMERICANO SOBRE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS (CIAVE). Curitiba-PR, 2008. **Anais...** Curitiba-PR.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMSON, Alistair. Reconstituindo a memória. Questões sobre a relação entre a história oral e as memórias. **Projeto História**. São Paulo, v.15, p. 51-84, 1997.

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

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

Entrevistas:

YASUKO. Entrevista concedida a Joice Camila dos Santos Kochi. Dourados, em julho, 2016. Gravação registrada em aplicativo Gravador do iPhone.

SATOKO. Entrevista concedida a Joice Camila dos Santos Kochi. Dourados, em fevereiro, 2016. Gravação registrada em aplicativo Gravador do iphone.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO



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

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, com o documento de identidade N° _____, declaro estar de acordo em fornecer informações a Joice Camila dos Santos Kochi, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), para o desenvolvimento da pesquisa relativa à dissertação de mestrado, provisoriamente intitulada: “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados?: Movimentos, Histórias e Memórias de Mulheres”.

Declaro ainda, que tenho conhecimento da minha participação no projeto de pesquisa, a qual consiste em conceder entrevistas (gravadas e transcritas) sobre a minha história de vida para ser utilizada integralmente ou em partes, desde a presente data. Da mesma forma, autorizo a utilização do conteúdo da entrevista realizada para objetivos acadêmicos e educacionais.

Estou ciente de que todas as informações fornecidas (gravações de voz, imagens, documentos, arquivos pessoais, entre outros) serão utilizadas de maneira científica, sem denegrir a minha imagem pessoal.

Dourados-MS, _____ de _____ de 2016.

Assinatura: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Endereço da pesquisadora:

Rua:

Telefone:

E-mail:

Endereço da/o participante:

Rua: _____ N° _____

Complemento: _____

Bairro: _____

Cidade: _____

Telefone residencial: _____ Celular: _____

E-mail: _____

APÊNDICE 2 – FICHA DE DADOS



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

FICHA DE DADOS

Nome: _____

Documento de identidade: _____ Tipo: _____

Local onde nasceu: _____

Estado: _____ País: _____

Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: _____

Estado Civil: _____

Escolaridade: _____

Profissão atual: _____

Número de filhos (meninos e meninas): _____

Nome do Pai: _____

Nome da Mãe: _____

Outros informes: _____

Dourados-MS, _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE 3 – ROTEIRO SEMIESTRUTURADO

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Informações pessoas

- Nome, data de nascimento, idade, ano que imigrou (idade)

Infância

- Infância no Japão
- Brincadeiras
- Havia diferença de menino e menina?
- Educação informal, o que era ensinado pelo pai, pela mãe,

Juventude

- No Japão ou Brasil?
- Educação

Imigração

- O processo – onde, como, com quem etc.

Participação política

- Escolha da carreira profissional
- Como iniciou a participação na associação
- Departamento de difusão da L. J. já existia? Quem iniciou?
- Relações com os brasileiros, positivas e negativas (ex: alunos com dificuldades na escola brasileira)
- Como foi o trabalho nesse departamento? Quantas pessoas eram envolvidas, quem eram, objetivo, engajamento do grupo...
- Ainda hoje essas pessoas estão envolvidas?

Escola

- Como iniciou o projeto? Quem, quando?
- Objetivos dessa realização, ideais, incentivos, construção da escola, financiamento...
- Por que Dourados?
- Como foi o início do funcionamento da escola, dificuldades e sucessos...
- Relações com os brasileiros para funcionamento
- Especificidades da educação de meninos e meninas – por que, como?