

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Yukihide Reinaldo Kanashiro

***Yui Maru:* as escolas de imigrantes japoneses e suas comunidades no
Estado de São Paulo.**

A Escola Primária Kazushi e a Escola Campo Limpo (1930-1957)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo

2021

Yukihide Reinaldo Kanashiro

***Yui Maru*: as escolas de imigrantes japoneses e suas comunidades no
Estado de São Paulo.**

A Escola Primária Kazushi e a Escola Campo Limpo (1930-1957)

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Prof^a Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini

São Paulo

2021

Banca Examinadora

AGRADECIMENTOS À AGÊNCIA DE FOMENTO

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.473546/2020-00"

"This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.473546/2020-00"

À memória de meu pai Seiko Kanashiro (*in
memorian*), meus avós paternos Shinko e
Kamado Kanashiro (*in memorian*) e avós
maternos Ushikichi e Kami Kamiya (*in
memorian*)

AGRADECIMENTOS

Este trabalho contou com o apoio de muitas pessoas. Aqui, expresso especialmente os meus agradecimentos a minha esposa e companheira, Cristina, pelo apoio em todos os momentos.

As minhas queridas filhas, Ana Letícia e Caroline, pelo grande incentivo de sempre. A minha mãe, Aro Kanashiro (Haru), pelos ensinamentos de vida e grande legado.

A minha amiga de longa data, Elizabeth Barucci, sempre presente nos eventos da ACECL. Foi em um desses encontros que surgiu a ideia de fazer esta pesquisa.

À orientadora, Professora Dra. Katya Mitsuko Zuquim Braghini, pelos grandes ensinamentos, profissionalismo e enorme paciência ao orientar um engenheiro.

A toda equipe do EHPS, em particular a Elizabete Adania, por não hesitar em ajudar.

Aos amigos Alice e Seisuke Kanashiro, Massaru Higa, Hideo Kamiya, Chuko Kamiya, Hideyoshi Yamashiro e Rodrigo Yeyu Koshikene, pela sempre ajuda no resgate da história.

Às amigas Madalena Chaves Braga e Rosalia Teixeira Aguiar, pela grande contribuição no resgate da memória.

Aos amigos Akira Miyagui, Eiki Shimabukuro do *Muribushi*.

Aos amigos e à diretoria da ACECL.

Aos amigos e à diretoria da AOKB e a Shinji Yonamine.

Ao Alexandre E. de Souza, do APESP.

À amiga Carolina Rieger, pela revisão do texto, pois não faltaram acertadas sugestões.

Aos amigos Daniela Gonçala Costa e Celso Akihide Shiroma, pelas traduções.

Aos amigos do SENAI SP.

À CAPES, pelo financiamento.

RESUMO

A história das escolas japonesas se confunde com as histórias das associações de imigrantes japoneses, fixados nas áreas rurais isoladas, durante as primeiras décadas da imigração japonesa no Brasil. Por serem o centro de gravidade das comunidades destes imigrantes, foram criminalizadas, perseguidas e fechadas durante o Estado Novo, por conta da política de nacionalização da língua portuguesa e do argumento de vigilância em nome da segurança nacional. Este trabalho procura entender o histórico de duas escolas japonesas, *Kazushi* e Campo Limpo, na sua relação com suas respectivas comunidades, durante o período de apogeu e fechamento de escolas, no governo Vargas. Analisa o histórico das escolas em relação ao processo de incorporação dos imigrantes japoneses, no caso do estado de São Paulo. O trabalho é relevante porque soma-se aos trabalhos ligados à história da escolarização japonesa no Brasil, mostrando associações e contradições entre culturas diferenciadas, diante da composição do ensino público paulista, principalmente durante o período do Estado Novo. Para este trabalho, usa-se o estudo de Demartini (2000), quando fala das complexidades do quadro de constituição de escolas japonesas, mostrando suas diferentes formas de organização. Para tanto, são estudados documentos contidos no Arquivo Público do Estado de São Paulo, decretos e leis, documentos referentes à instalação de escolas japonesas no estado de São Paulo e os testemunhos de alguns dos envolvidos.

Palavras-Chave: escola japonesa, escolas de imigrantes, nacionalização da língua, Estado Novo.

ABSTRACT

The history of Japanese schools is intertwined with the histories of Japanese immigrant associations, settled in isolated rural areas during the first decades of Japanese immigration to Brazil. As they are the center of gravity of the communities of these immigrants, they were criminalized, persecuted and closed during the Estado Novo, due to the policy of nationalization of the Portuguese language and the argument of surveillance in the name of national security. This work seeks to understand the history of two Japanese schools, Kazushi and Campo Limpo, in their relationship with their respective communities during the period of peak and closing of schools during the Vargas government. This study analyzes the history of schools in relation to the process of incorporation of Japanese immigrants in the case of the state of São Paulo. It is relevant because it adds to studies related to the history of Japanese schooling in Brazil, showing associations and contradictions between different cultures, given the composition of public education in São Paulo, especially during the Estado Novo period. For this work, the study by Demartini (2000) is used when he talks about the complexities of the framework of constitution of Japanese schools, showing their different forms of organization. For this purpose, documents contained in the Public Archives of the State of São Paulo, decrees and laws, documents referring to the installation of Japanese schools in the State of São Paulo and the testimonies of some of those involved will be studied.

Keywords: Japanese school, immigrant schools, language nationalization, Estado Novo.

SUMÁRIO

Relação de Siglas	10
Lista de Figuras	11
Lista de Mapas	12
Lista de Tabelas	12
Introdução	15
<i>Imigração japonesa e a constituição de escolas</i>	<i>17</i>
<i>Procedimentos metodológicos</i>	<i>24</i>
CAPÍTULO 1 – História das escolas japonesas no estado de São Paulo: imigração, constituição das escolas, aspectos comunitários e suas dissoluções.....	31
<i>Antecedentes: O café, o problema da mão de obra e a imigração no estado de São Paulo.....</i>	<i>31</i>
<i>A política de emigração ultramarina no Japão</i>	<i>37</i>
<i>A imigração japonesa para o Brasil</i>	<i>40</i>
<i>Aspectos comunitários e organização social dos imigrantes</i>	<i>46</i>
<i>As escolas de imigrantes em São Paulo e o Consulado do Japão.....</i>	<i>64</i>
<i>O pensamento do imigrante japonês antes da Segunda Guerra: a reforma educacional na era Meiji, a moral, o 'espírito japonês', o sentimento de orgulho e o nacionalismo presentes na escola.</i>	<i>69</i>
<i>Aspectos políticos: O imperialismo e a lealdade ao Imperador</i>	<i>77</i>
<i>Registros fotográficos de escolas de imigrantes no pré-guerra</i>	<i>81</i>
<i>As escolas de imigrantes em São Paulo, os governos brasileiros: medidas de restrição e perseguição</i>	<i>89</i>
Capítulo 2 – Os relatórios das Diretorias de Ensino: entre nacionalizar e apontar as deficiências do ensino paulista	101
<i>A questão da nacionalização no relatório de Almeida Junior, Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, sobre as escolas de imigrantes.....</i>	<i>105</i>
<i>A escola primária e a nacionalização segundo relato das delegacias regionais.....</i>	<i>105</i>
<i>As Delegacias Regionais de Ensino e da Diretoria Geral do Ensino sobre as escolas de imigrantes no estado de São Paulo</i>	<i>117</i>
<i>Sobre a política imigratória e a criação de núcleos coloniais</i>	<i>118</i>
<i>O problema da nacionalização do ensino</i>	<i>123</i>
<i>O processo de fechamento das escolas de imigrantes e especificamente as japonesas.....</i>	<i>126</i>
Capítulo 3 – A Escola Primária Japonesa Kazushi e a Escola Campo Limpo	135
<i>Breve histórico da imigração japonesa em Santos e o “bairro chinês”</i>	<i>135</i>
<i>A Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó.....</i>	<i>139</i>

<i>A Escola Primária Japonesa Kazushi o nihonjinkai e as redes de socialização no período pré-guerra.....</i>	<i>151</i>
<i>Sentinelas comunitárias: Disciplina de unidade no corpo da comunidade</i>	<i>161</i>
<i>Expulsão em massa dos imigrantes japoneses da baixada Santista e o drama da Escola do Bairro de Saboó</i>	<i>170</i>
<i>Do litoral ao planalto: a composição do núcleo do Campo Limpo</i>	<i>182</i>
<i>A região do sítio Campo Limpo e a chegada de novos imigrantes.....</i>	<i>184</i>
<i>Fundação da Escola Japonesa Campo Limpo e as memórias fotográficas da trajetória de uma escola ..</i>	<i>191</i>
<i>Escola Mista do Campo Limpo</i>	<i>203</i>
<i>O Grupo Escolar de Campo Limpo.....</i>	<i>206</i>
<i>Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor.....</i>	<i>218</i>
Considerações Finais.....	227
Documentos Públicos	230
Fontes Audiovisuais	230
Legislação	231
Referências Bibliográficas	233
Anexo	240
<i>Núcleos de imigração japonesa</i>	<i>240</i>

Relação de Siglas

ACAC	Associação Cultural e Agrícola Cachoeira
ACAK	Associação Cultural e Agrícola Kiyowa
ACECL	Associação Cultural e Esportiva Campo Limpo
AOKB	Associação Okinawa Kenjin do Brasil
APESP	Arquivo Público do Estado de São Paulo
BRATAC	Sociedade Colonizadora do Brasil
CENB	Centro de Estudos Nipo Brasileiros
CPIOB	Centro de Pesquisas da Imigração Okinawana no Brasil
DEOPS	Departamento de Ordem Política e Social
NHK	Rede de televisão japonesa
KKKK	Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SCMSP	Santa Casa de Misericórdia de São Paulo
SPI	Sociedade Promotora da Imigração
USP	Universidade de São Paulo

Lista de Figuras

Figura 1 Passaporte Japonês. Genkiti Higa	46
Figura 2 Sede Associação Campo Limpo - Kifu kin	54
Figura 3 Trabalhos comunitários - Tasuke ai - Yui maru	57
Figura 4 scola Primária Tamanaha	82
Figura 5 Grupo Escolar Ushisuke Miadaira	83
Figura 6 Escola Hanazono Gakuen – Pedro de Toledo	84
Figura 7 Escola Primária Cachoeira - Cachoeira shogakko	85
Figura 8 Escola Primária Yamato II - Presidente Prudente.....	85
Figura 9 Escola Japonesa de Itariri	86
Figura 10 Escola de Prainha – Miracatu.....	87
Figura 11 Escola Japonesa de Bigua	87
Figura 12 Escola Primária de Avaré – SP.....	88
Figura 13 Escola Primária Serraria Machado - Avaré- SP	88
Figura 14 Pedido de registro de escola. Croqui predial.....	90
Figura 15 Inauguração da Escola Primária Japonesa Kazushi.....	141
Figura 16 Escola Primária Japonesa Kazushi- Equipe escolar- Alunos e Associação de Japoneses.....	142
Figura 17 Escola Primária Japonesa Kazushi pós Decreto 406 de 1938	144
Figura 18 Comemoração com presença de Delegados de Ensinos.	148
Figura 19 Carta de agradecimento a Kotoku Nohara	149
Figura 20 Escola de Corte e Costura de Sue Arashiro na Escola Primária Japonesa Kazushi.....	150
Figura 21 Torneio Linha Santos-Juquiá.....	158
Figura 22 Torneio linha Santos Juquiá - Prova de corrida	159
Figura 23 Linha Santos Juquiá – Undokai. Região Santos- Juquiá, período anterior à Segunda Guerra....	159
Figura 24 Vista panorâmica de undokai na linha Santos Juquiá.	160
Figura 25 Radio Taisso nas Escolas	165
Figura 26 Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949	170
Figura 27 Salvo-conduto de Kame Kamiya	178
Figura 28 Documento de viagem de Ketsusaburo Kamiya.....	185
Figura 29 Capa de livreto comemorativo do centenário da chegada de Ketsusaburo e Kana Kamiya ao Brasil	186
Figura 30 Casal Kaná Kamiya e Ketsusaburo Kamiya pioneiros na região	187
Figura 31 Documento de DEOPS de Yoshi Kanashiro.....	190
Figura 32 Escola Campo Limpo - Alunos e professor.....	195
Figura 33 Escola Campo Limpo, alunos e nihonjinkai	196
Figura 34 Professor de ensino japonês, Takada sensei, Shinko Kanashiro e alunas	199
Figura 35 Certificado da Escola Cachoeira Nichigo Gakko.....	200
Figura 36 Primeira Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949	201
Figura 37 Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949	202
Figura 38 Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949	202
Figura 39 Inauguração da Escola Campo Limpo – Autoridades	204
Figura 40 Discurso de autoridades	205
Figura 41 Grupo Escolar Campo Limpo - Dona Cândida e Dona Lucila e turma de alunos.....	207
Figura 42 Aluna Rosália Teixeira Aguiar- Grupo Escolar de Campo Limpo	208
Figura 43 Aluno Hideo Kamiya- Grupo Escolar de Campo Limpo	209
Figura 44 Capa de caderno do Grupo Escolar	210
Figura 45 Caderno de aluno do Grupo Escolar Campo Limpo	211
Figura 46 Boletim de aluna de Grupo Escolar Campo Limpo	212
Figura 47 Professora Lucila Elisa Ribeiro Paranhos e alunos em sala de aula Grupo Escolar Campo Limpo	213

Figura 48 Reunião de pais e mestres - Grupo Escolar Campo Limpo	214
Figura 49 Professora Lucila e turma de alunos - Grupo Escolar de Campo Limpo	215
Figura 50 . Certificado do ensino primário – Grupo Escolar de Campo Limpo - Turma 1955	216
Figura 51 Certificado do ensino primário - Grupo Escolar de Campo Limpo – Turma 1956	217
Figura 52 Certificado de Ensino Primário de Grupo Escolar de Campo Limpo – Turma 1957.....	218
Figura 53 Prédio do Grupo Escolar Pedro de Moraes Victor	219
Figura 54 Unidade no Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor	220
Figura 55 Rosalia Teixeira Aguiar e a Bandeira Nacional	221
Figura 56. Grupo Escolar Pedro Moraes Victor, professora Madalena Chaves Braga e alunos.....	222
Figura 57. Fachada predial, alunos e professora Madalena Chaves Braga	223
Figura 58. “Ricardo” ex-aluno, manda cartão de Natal a ex-professora	224

Lista de Mapas

MAPA 1. Mapa de distribuição dos núcleos de imigrantes japoneses, 2021	62
MAPA 2. Mapa de Santos, 1913	133
MAPA 3. Mapa de Saboó, 1921	134

Lista de Tabelas

Tabela 1. Escolas Primárias Japonesas no estado de São Paulo, 1932	58
Tabela 2. Abertura de associações japonesas (1917-1940)	60
Tabela 3. Associações de Japoneses, Região Metropolitana da Grande São Paulo, fundação pré-guerra	60
Tabela 4. Associação de Japoneses, Município de São Paulo, Fundação pré-guerra	61
Tabela 5. Panorama das escolas de imigrantes no estado de São Paulo - 1936	110
Tabela 6. Quadro de visita das escolas japonesas em Santos- Pré Guerra	127

Canção da Escola Campo Limpo
(tradução de letra cantada em japonês)

Sopra o vento de primavera
Na colina de Campo Limpo
Nuvem branca desliza na imensidão do céu
Une colina a colina
A linha de alta tensão
Fartura em Graças
A bandeira verde
Ah, Ah...Acende a esperança
A nossa vila!!!!

Autoria: professora Tomiko Hirasaka*
(escrita em japonês)

Professora do ensino de língua japonesa da Escola
Campo Limpo nas décadas 1970/1980

Colaboração: Elisa Mayumi Kawamitsu, Marcelo
Tomio Kawamitsu e Miyoko Kawamitsu.

Tradução: Eiki Shimabukuro

Introdução

Em setembro de 2018, eu atuava como diretor financeiro da Associação Cultural e Esportiva de Campo Limpo (ACECL), ocasião em que tive o privilégio de trabalhar como membro da comissão organizadora do festejo comemorativo dos 70 anos de sua fundação. A comemoração consistia na realização de uma grande cerimônia, com apresentações artísticas, culturais, além de um grande jantar aos associados e convidados.

Pouco mais de dois meses antes da celebração, que coincidiria com o feriado nacional do sétimo dia setembro, a comissão decidiu publicar um livreto, de circulação interna, para ser distribuído aos associados e convidados no dia do evento. Esse material incluiria um breve histórico da associação, os principais acontecimentos e algumas das mais importantes informações pertinentes e relacionadas à entidade.

Como um dos encarregados a realizar o estudo para o breve histórico a ser elaborado, dispondo de pouco tempo, com celeridade iniciei a produção do material, dada a premência da situação. Além disso, a entidade não tinha um histórico oficial, apenas contava com uma publicação feita no aniversário de 60 anos de sua fundação, no entanto, o material disponível era, pelo meu entendimento, insuficiente para relatar grande parte de sua história. Portanto, decidi realizar uma investigação mais densa, com o intuito de apresentar uma versão histórica que pudesse reunir fatos relevantes acerca da entidade.

Logo, iniciei uma série de investigações para coletar testemunhos da época, fiz entrevistas com filhos dos fundadores, com associados, a fim de subsidiar as bases do histórico da associação. Tais conversas e entrevistas foram surpreendentes e, no decorrer do trabalho, foi possível rememorar e evocar as muitas conversas que tive com meu pai, *Seiko Kanashiro (in memorian)*, que além de filho do imigrante japonês da província de Okinawa, *Shinko Kanashiro (in memorian)*, que foi um dos principais nomes da fundação da ACECL, também atuou em sua fundação, no ano de 1948, no departamento de jovens, denominada *seinenkai*¹.

Meu pai sempre mencionava esta associação como *gakko*, o que quer dizer escola no idioma japonês, não como *kaikan*, que hoje costuma designar uma associação nipo-brasileira. Da mesma forma, durante várias outras conversas, costumava fazer referência a

¹ **Seinenkai**- Associação de Juvenil, ou Associação de Moços, subordinada a Associação de Japoneses (*nihonjinkai*), onde reuniam jovens para desempenharem atividades culturais, esportivas e educacionais (com aprendizagem noturna ou dominicais, como complementação do curso primário) (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 130). De acordo com Nakamoto (2019): “durante décadas” foram “exclusivamente masculinas” e serviram como “grupos de trabalho para os dias de folga (domingo e feriado)”(NAKAMOTO, 2019, p.108).

outro *gakko*, que seu próprio pai, também, ajudou a fundar antes da Segunda Guerra, em 1936, a *Escola Primária Japoneza Kazushi*, no bairro do Saboó, no município de Santos. Este bairro pertencia a uma região conhecida em Santos, na época, como “bairro chinês”, por concentrar grande número de imigrantes orientais, no caso especificamente de imigrantes japoneses, que se dedicavam à agricultura familiar e à pequena criação animal.

O curioso é que, naquele momento, segundo o recenseamento realizado em 1913, não havia chineses na cidade ou sua presença foi ignorada devido ao baixo número, o que revela a utilização do estereótipo, pelos traços físicos destes imigrantes, por serem “diferentes” da população local, daí a utilização generalizada do termo “chinês”. De acordo com o pesquisador Rafael da Silva e Silva (2016), o “bairro chinês” compreendia os bairros de Valongo, Chico de Paulo e Saboó (SILVA, 2016, p.65). Nessa escola de imigrantes da baixada *Seiko Kanashiro* foi escolarizado, cursando o primário do ensino nacional e o primário do ensino japonês, sua língua materna.

Dentro da comunidade nipo-brasileira, quando se deseja referir a uma entidade ou associação própria normalmente é usado o termo *kaikan*, que quer dizer salão ou, talvez, em uma tradução livre, espaço dos acontecimentos. Invariavelmente, as entidades nipo-brasileiras fazem uso de edificações com espaço para esse fim, daí o emprego deste termo. *Kaikan* revela uma abordagem intimista, de grande aproximação, denotando o caráter de vínculo e pertencimento a uma determinada organização social ou agremiação, todavia, também revela uma forma mais ampla, ou seja, é genérica a uma entidade ou associação nipo-brasileira qualquer.

No transcorrer da investigação para a elaboração do breve histórico, pude finalmente entender o verdadeiro fato de meu pai sempre se referir à ACECL como *gakko*, ou seja, escola, não como o corrente e consagrado termo *kaikan* que, atualmente, é utilizado por todos os nipo-descendentes quando se referem a uma sede de associação. Para meu entendimento, o termo *gakko* aponta um significado maior. Assim como muitas outras associações nipo-brasileiras, a ACECL foi erigida sob o auspício de ser escola destinada aos filhos dos imigrantes, em 1948 (KANASHIRO, 2018, p.53).

Pelo processo confuso da memória, em primeiro momento, a história apresenta a existência de uma escola de imigrantes japoneses constituída na cidade de Santos, em 1936,

no bairro do Saboó, que servira para escolarizar os filhos dos imigrantes fixados na região, e então fora fechada pelo Estado Novo² em 1942.

Com o advento da Segunda Guerra, a dissolução das atividades comunitárias desses imigrantes, o fechamento de suas escolas e associações, e a remoção dessa população da cidade santista para outras localidades do estado de São Paulo, parte do grupo iniciou nova empreitada em outras áreas, estabelecendo-se nos arredores da cidade de São Paulo, engendrando novos desdobramentos nas comunidades locais, com a constituição da nova escola de imigrantes, a Escola Campo Limpo.

Deste fragmento de memória veio a ideia de tentar constituir um histórico do processo de escolarização dos japoneses imigrados, para compreender a história da relação entre o sentido comunitário e a constituição de escolas, como é o caso da Escola Primária *Kazushi* e a Escola Campo Limpo, impulsionada pela curiosidade de saber qual é a relação entre as duas escolas, a Escola Primária Japonesa de Saboó (*Kazushi*) do município de Santos e a escola do planalto, a Escola do Campo Limpo, nascidas de um mesmo radical de imigração, mas em contextos diferentes.

A despretensiva investigação sobre o histórico da entidade, para comemoração dos setenta anos, revelou um importante e imbricado recorte na história da educação do estado de São Paulo, durante e após o regime varguista, e é justamente no entendimento de que o emprego do termo escola, *gakko*, sempre utilizado por meu pai, apresenta-se como justo e adequado, pois expressa maior sentido e significado de aspectos constitutivos das fundações de ambas as entidades.

Imigração japonesa e a constituição de escolas

A história das escolas de imigrantes japoneses despertou grande interesse, nos mais variados objetos de pesquisas, no meio acadêmico no Brasil. Vários são os trabalhos que têm compreendido, cada vez mais, a complexidade sociológica e histórica que foi o surgimento e a incorporação das escolas dos imigrantes japoneses no Brasil.

² Estado Novo. De acordo com Pedro Cézar Dutra Fonseca: “a 10 de novembro de 1937 Getúlio Vargas, com apoio das forças armadas e da maior parte dos governadores estaduais, ordenou o fechamento da Câmara e do Senado Federal. Iniciava-se o período conhecido como Estado Novo, o qual duraria até 29 de outubro de 1945 quando, também com a aquiescência dos militares, Vargas foi deposto. Durante os quase oito anos de Estado Novo, Vargas governou com poderes praticamente ilimitados. O fechamento de todas as casas legislativas do país, aliado à possibilidade de nomear interventores nos estados, permitidos pelas disposições transitórias da Constituição, contribuíram para o reforço do poder executivo federal” (FONSECA, 1989, p.249).

Diversos autores se debruçaram na análise e investigação desse tema que apresentou importância a algumas gerações. Em trecho de apresentação do livro “Do Conflito à Integração – Uma História da Imigração Japonesa no Brasil” – Volume II (1941-2008), Sedi Hirano lembra o relato da imprensa da época e cita o *Correio Paulistano*, de 5 de junho de 1908. De acordo com o registro, o jornal reportou os pertences contidos nas bagagens dos primeiros imigrantes japoneses, provenientes do vapor *Kasato Maru*. Listaram: “pó dentifrício, escovas de dentes, pente, navalha para barbear, molho para tempero, uma ou outra raiz medicinal, cobertores, acolchoados, casacos para frio, pequenas ferramentas, um ou dois livros, papel para cartas, nanquim, [...]” (HIRANO, 2016, p.10), indicando o interesse dos imigrantes lavradores por materiais de escritura e livros, e o respectivo valor simbólico destes objetos.

A trajetória da chegada dos imigrantes, a constituição de suas escolas e o ensino foram estudados por Okamoto (2018), Silva (2016), Omuro (2015), Shibata (2009), Moriwaki & Nakata (2008), Morales (2008), Braghini (2007) e Demartini (2000).

Okamoto (2018) analisa o material didático das escolas japonesas no Brasil, do início da imigração até meados do século XX. Tais escolas adotavam o material didático importado do Japão, que, segundo a pesquisadora, não tinham por objetivo somente o cumprimento do ensino dos saberes vernaculares, também eram carregados de conteúdos ideológicos.

Silva (2016) analisa a rede educacional japonesa e sua atuação na Baixada Santista e Vale do Ribeira, de 1908 a 1945. Apresenta a participação da Sociedade de Difusão de Ensino Japonês, órgão criado pelo Consulado Japonês, em 1920, questionando a interferência do Governo Japonês no processo de difusão da cultura japonesa.

Omuro (2015) também apresenta um trabalho que analisa o processo de escolarização, nas escolas de imigrantes japoneses, na região do Vale do Ribeira, no período de 1913 a 1965. A pesquisa aborda as formas de organização, funcionamento, os impactos dos fechamentos durante o Estado Novo e traz discussões sobre as diferenças culturais entre os filhos dos imigrantes e a sociedade local.

Shibata (2009) mostra o processo de escolarização dos filhos de imigrantes japoneses no Brasil, entre o período de 1915 a 1945. Tem em vista as questões de *habitus*, capital cultural, reprodução cultural, mobilidade e ascensão social e econômica dos filhos de imigrantes japoneses estudantes do Colégio Bandeirantes, em São Paulo.

Moriwaki & Nakata (2008) analisam a história do ensino da língua japonesa no Brasil, desde os primeiros anos da imigração, abordando as importantes fases da histórias das escolas, os aspectos políticos do governo brasileiro e japonês, com relação a elas, o processo de abertura e as diversas instituições de apoio ao ensino da língua japonesa.

Morales (2008) trabalha com duas vertentes, uma linguística, que trata da língua japonesa e suas transformações no status, de língua materna no período pré-guerra, para língua estrangeira e de herança, no pós-guerra, a outra é a vertente histórica, que aborda o ensino e trata do histórico das “escolas comunitárias” no Brasil.

Braghini (2007) pesquisou o processo de criminalização da língua japonesa em escolas, analisando documentações, relatórios e inquéritos do INEP, Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, em 1940, relatórios da Polícia Civil do Distrito Federal e do Ministério da Educação, tendo em vista a nacionalização dos imigrantes japoneses, nas décadas 1930 e 1940, bem como alguns impactos decorrentes dessas ações.

Demartini (2000) analisa como foi se estruturando a rede de escolas japonesas paralelamente ao sistema público estadual, na cidade de São Paulo, a partir de 1908 até o fim do regime Estado Novo. O estudo utiliza fortemente relatos orais como fontes da pesquisa. De acordo com a autora, as escolas de imigrantes japoneses podem ser classificadas das seguintes formas:

a) escolas agrícolas construídas pelas companhias de imigração; b) escolas noturnas para jovens e adultos; c) escolas de língua estrangeiras para crianças, depois transformadas em escolas primárias isoladas e grupos escolares públicos; d) escolas primárias completas mantidas por particulares; e) escolas primárias/médias profissionalizantes. (DEMARTINI, 2000, p. 51)

Como se pode perceber, a comunidade nipônica e sua relação com a escola foi estudada, sendo considerados aspectos de sua instalação, do processo de colonização, dos conflitos por choques culturais, dos processos de instauração de inovações no plano econômico e, também, dos processos de escolarização.

De acordo com Demartini (2000, p. 47), em 1932 existiam 178 escolas oficialmente reconhecidas, além de 20 não oficiais, o que mostra a capacidade gregária e de organização horizontal e vertical, do ponto de vista social desses imigrantes, que eram constituídos basicamente por trabalhadores rurais.

Na análise de Wakisaka *et alii* (1992), na obra “Uma Epopéia Moderna, 80 anos da imigração japonesa no Brasil” (1992), no período inicial da imigração, até a década de 1920

do último século, quando a fixação dos imigrantes japoneses se dava em locais longínquos e isolados, “sertões”, os imigrantes constituíram e geriram as próprias escolas, desconhecendo, inclusive, a legislação vigente. Esse latente processo de expansão preocupou as autoridades brasileiras, que passou a restringir o ensino dessas escolas.

O ensino do idioma estrangeiro, para crianças menores de 10 anos, passou a ser proibido, conforme jornal da comunidade na época, “*Notícias do Brasil*”, também conhecido pelos imigrantes japoneses como “*Burajiru Jihô*”³, que publicou o projeto de lei de 17/12/1920, aprovado pela Câmara dos Deputados e enviado ao Senado” (WASIKAWA *et alii*, 1992, p.101). Paralelamente, “impõem-se então a obrigatoriedade de registro como Escola Mista Rural para seu funcionamento, tornando-se o ensino em português o currículo regular e o japonês extracurricular. É nomeado um(a) professor(a) formado(a) em escola normal para a escola” (WASIKAWA *et alii*, 1992, pp.127-128). Portanto, o Departamento de Educação do Estado passa a controlar e realizar a fiscalização de todas as escolas.

Não somente o isolacionismo social e geográfico engendrou a construção das escolas, mas o desejo de retorno à pátria de origem, a valorização e a transmissão do idioma japonês, o elevado valor da instrução na formação humana e o desejo da reprodução de seu capital cultural, fruto do processo de modernização ocorrido no Japão durante a Restauração *Meiji*, testemunhada por essa geração de imigrantes pioneiros, contribuem para a explicação do fenômeno.

Com o fim da Primeira República (1891-1930)⁴, a comunidade de imigrantes alcança momentos de maior crescimento, com o aumento do movimento migratório para o país e, a reboque, a constituição de suas escolas, que vão se espalhando ao longo das áreas de colonização. Simultaneamente, a partir da revolução 1930, quando Getúlio Vargas ascende ao poder, inicia-se a perseguição aos imigrantes, entre eles os japoneses, por conta da política de nacionalização, período em que a comunidade vivencia os momentos mais dramáticos de sua história no país.

³ De acordo com a pesquisadora Monica Okamoto, o impresso “*Noticias do Brasil*” (1917~1940), ou “*Burajiro Jihô*”, comandado por Seisaku Kuroishi, foi um dos principais impressos da comunidade de imigrantes japoneses no Brasil, no período anterior da Segunda Guerra, ao lado do seu concorrente, o jornal “*Nippak Shimbum*” (1916-1941), dirigida por Saku Miura. Enquanto o “*Burajiru Jihô*” assumia um posicionamento de direita, articulado aos interesses do Consulado Japonês e da KKKK, ou *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha* (Companhia Ultramarina de Desenvolvimento S/A) o *Jornal Nippak*, “funcionava como oposição, uma voz de esquerda entre a elite japonesa e brasileira” (OKAMOTO, 2018, P.235). “Financiado e mantido pelo próprio governo japonês, o “*Burajiro Jihô*” durante duas décadas selecionou, traduziu, reinterpreto as notícias e a ideologia ultranacionalista que vinha do Japão para o contexto brasileiro de acordo com as conveniências das autoridades nipônicas (OKAMOTO, 2018, P. 234).

⁴ Também é tratado por alguns autores como República Velha.

Com o Estado Novo, 1937 a 1945, e o recrudescimento do nacionalismo e do autoritarismo, medidas mais extremas afetaram diretamente a vida dos imigrantes, violando o direito de ir e vir, reunir-se, de se expressar, de falar em seu próprio idioma, da inviolabilidade do lar, do direito à família etc. O conjunto de ações e políticas, por meio dos dispositivos legais, indicam que a política de nacionalização varguista evidenciou muito preconceito a este grupo social. A instauração de um modelo corporativista, autoritário, com a exacerbação do nacionalismo, alinhado aos sistemas fascistas, defendida pelo regime do Estado Novo, implementam um processo de nacionalização dos imigrantes, sob a égide dos interesses da unidade nacional, que foram se intensificando a cada dia, até o fim do regime. Nesse entendimento, para a unidade nacional, as diferenças existentes deveriam ser excluídas, através da integração e assimilação das minorias, cujos processos não se desenrolaram de forma tranquila.

De acordo com Braghini (2007, p.101): “nos anos 1930 e 1940, o Estado brasileiro investiu seus esforços na constituição de uma ‘política de unidade’. Unidade nacional, unidade da raça, unidade no trabalho, unidade corporativa”. Seu trabalho revela que o processo de nacionalização dos imigrantes transcorreu em dois eixos: por meio de medidas “construtivas” e “repressivas”, tendo como objetivo a busca pela unidade nacional, sendo assim, naquela ocasião o *status quo* dos imigrantes figurava como empecilho aos interesses do regime, configurando-se como “contra-unidade”. “No Brasil dos anos 30, também o sangue sacode a fantasia nacionalista. Por detrás da discussão sobre o imigrante desejável reacendem-se as paixões racistas eivadas de violência e intolerância”, lembra Lenharo (1986, p. 113) em sua obra “Sacralização da Política”.

Trata-se de um trabalho que faz uma metáfora entre o corpo, o sagrado e a política, revelando as mazelas do racismo instituído no país. Na questão do imigrante desejável, o negro, o amarelo e o semita são extirpados das políticas do regime. “O ponto fundamental ‘era antes de natureza biológica do que sociológica’”, reforça Shizuno (2010, p.124) no debate sobre imigração e colonização que era feito na época. Oportunamente, a política de nacionalização dos imigrantes insere o imigrante japonês no centro da questão. O período é marcado por perseguição e forte repressão aos imigrantes, com a criminalização da escola e da educação japonesa. Para Lenharo (1986), a etnia nipônica se apresenta inadequada ao então sustentado “mito das três raças”, tornando-a indesejada, o que contribui para fomentar as ações de intolerância e repressão. “O japonês, o ângulo novo não previsto no triângulo, a

diferença insuportável, a ameaçar o mito triangular destinado a embranquecer o brasileiro” (LENHARO, 1986, p. 128).

Um dos grandes marcos da política de nacionalização varguista, que atingiu duramente a educação dos filhos dos imigrantes, foi o Decreto-Lei nº 406, de 4 de maio de 1938. O Decreto-Lei, que “dispõem sobre a entrada de estrangeiros em território nacional”, regulamentada no Decreto 3010, de 20 de agosto de 1938, institui sobre o funcionamento das escolas e unidade da língua nacional e, de acordo com Braghini (2007): “A lei compactou de uma só vez todos os elementos que possibilitaram a desagregação e o contra-unidade nacional, tornando atos ilegais” (BRAGHINI, 2007, p.103).

Esta lei determinou a criação do Conselho de Imigração e Colonização em substituição ao Departamento Nacional de Povoamento, com objetivos de intensificar a nacionalização de estrangeiros (SILVA, 2016, p.254). Em seguida, com o Decreto nº 868, de 18 de novembro de 1938, foi criada a Comissão Nacional de Ensino Primário, composta por 7 membros escolhidos pelo presidente da República. Cabendo à comissão: “Definir a ação a ser exigida pelo Governo Federal e pelos Governos Estaduais e Municipais para o fim de nacionalizar integralmente o ensino primário de todos os núcleos de população estrangeira”. Com essas medidas, ficou proibido o ensino do idioma estrangeiro aos menores de 14 anos, até que em 25 de dezembro de 1938 foi determinado o fechamento de todas as escolas de língua estrangeiras (DEMARTINI, 2000, p. 67).

Embora houvesse a determinação do fechamento das escolas, muitas escolas de imigrantes continuavam a funcionar clandestinamente, principalmente durante a noite. Porém, em algumas localidades de São Paulo, tanto na região central como na periferia, foram adotadas outras estratégias que consistiam em “estabelecer vínculos com as autoridades escolares nacionais que lhe permitiram manter o funcionamento das escolas por eles criadas” (DEMARTINI, 2000, p. 69).

Em 1942, no dia 28 de janeiro, o Itamaraty rompe as relações diplomáticas e comerciais com os países do Eixo⁵, até que, em 22 de agosto, anuncia a declaração de guerra à Alemanha e à Itália, acentuando ainda mais a tensão no que dizia respeito à situação dos imigrantes no Brasil. O ano de 1942 é marcado por intervenções federais na direção de empresas comandadas por imigrantes japoneses, confiscos e arrestos financeiros, cassação

⁵ Aliança militar na Segunda Guerra Mundial formada inicialmente por Alemanha, Itália e Japão em 1936. A partir de 1939, Hungria e Romênia passaram a aderir à Aliança, o que levou o Brasil a romper as relações diplomáticas com estes países (PERAZZO, 2009, p.28)

de carteiras de habilitação, fechamento total das escolas, prisões, uma série de medidas repressivas promovidas pelo poder público e de campanha anti-nipônica por parte da imprensa.

Dentro desse contexto é que os imigrantes japoneses, fixados no bairro do Saboó em Santos, vivenciam amargas transformações em suas vidas, com a dissolução e fechamento da escola e da própria vida comunitária, com a expulsão em massa dessa população.

Retornando à classificação dada por Demartini (2000), é possível constatar maiores complexidades no quadro de constituição de escolas japonesas, de escolas para comunidade, escolas envoltas em associações, escolas que surgiram para o ensino de japonês e, depois, passaram à rede pública. Ou seja, qual é a história de constituição e caracterização das escolas Kazushi e Campo Limpo? Dessa pergunta principal surgem alguns outros questionamentos: Qual é a relação do histórico dessas escolas com a política de nacionalização empreendida nos anos 1930-1940? Qual é sua relação com um contexto ampliado, histórico de outras escolas japonesas e o processo de imigração em geral? Quais são as associações afetivas e operacionais entre as duas escolas, levando em conta que foram constituídas em períodos diferentes?

Este trabalho é um histórico sobre a constituição das escolas dos imigrantes japoneses em geral, levando em conta o contexto da nacionalização das escolas estrangeiras, mas visa o entendimento histórico de duas escolas que se relacionam no tempo, em particular. Procura compreender o histórico em associação ao processo de instituição dos imigrantes japoneses no Brasil e sua relação com a escolarização, tanto pensando os costumes ligados à comunidade, quanto o progresso das relações com o Brasil e, mais especificamente, o caso do Estado de São Paulo.

O trabalho é relevante porque se soma aos trabalhos ligados à história da escolarização japonesa no Brasil, mostrando associações e contradições entre culturas diferenciadas, na oferta e composição do ensino público paulista, principalmente durante o período do Estado Novo. Procura compreender um histórico institucional, e ver o processo de constituição de duas escolas, mas sem se descolar da condição histórica mais ampla, repleta de contradições, sobre o estabelecimento da escolarização de imigrantes em geral, dando ênfase no aspecto de fixação dos japoneses no território do estado de São Paulo. O recorte temporal diz respeito ao período de crescente abertura de escolas japonesas em São Paulo, nos anos 1930, até o período de incorporação definitiva da Escola Campo Limpo, como escola oficial, nacionalizada, tornando-se Escola Dr. Pedro de Moraes Victor, em 1958.

Procedimentos metodológicos

É importante marcar que esta pesquisa foi produzida durante o período da pandemia de COVID-19, nos anos de 2020-2021. Depois, especificamente para esta pesquisa, grande parte da documentação que daria a possibilidade de ampliação da discussão, não pôde ser encontrada, por conta do fechamento dos Arquivos durante o período de confinamento por decreto governamental.

No entanto, para a composição desta pesquisa, ainda sim foram usados documentos do Arquivo Público do Estado de São Paulo (APESP), de maneira fragmentada, principalmente documentos relativos à relatoria da Instrução Pública que estão digitalizados. Para esta pesquisa também estão sendo utilizados documentos referentes à Escola Campo Limpo: arquivos pessoais, série fotográfica, notícias dadas pela imprensa, entre outros.

Abaixo, seguem as sequências documentais estudadas:

Acervos

Documentos e publicações da biblioteca da Associação Okinawa Kenjin do Brasil;

Documentos e publicações do Centro de Estudos Nipo-Brasileiros;

Biblioteca da Dieta – Parlamento Japonês.

Relatórios

Relatórios da Diretoria Regional de Ensino, da cidade de Santos, de 1936 a 1943. Do Arquivo Público do Estado de São Paulo;

Relatórios da Diretoria Regional de Ensino, da cidade de Lins, de 1940. Do Arquivo Público do Estado de São Paulo;

Relatórios da Diretoria Regional de Ensino de Ribeirão Preto, de 1942. Do Arquivo Público do Estado de São Paulo;

Relatórios da Diretoria Regional de Ensino de Presidente Prudente, de 1943. Do Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Processos

Pedido de Registro de escola particular, na Diretoria do Ensino da Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, Monte Aprazível, 1936 (Escola Japonesa);

Documentos da Diretoria do Ensino dos Negócios da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo;

Exame de Habilitação ao magistério particular, da Delegacia Regional de Ensino de Presidente Prudente, de 1938;

Solicitações de registro de professor, junto a Directoria do Ensino da Secretaria dos Negocios da Educação e Saude Publica, de 1938;

Solicitação de transformação do curso em Escola Particular Japoneza e registro de professora de ensino de portuguez, geographia e historia do Brasil, na Directoria de Ensino da Secretaria de Estado dos Negocios da Educação e Saúde Publica, Biguá, 1936; (Escola Japonesa);

Requerimento de inscrição para exame de habilitação ao magistério particular, grau primário, na Directoria de Ensino da Secretaria de Estado dos Negocios da Educação e Saúde Publica, Lins, 1940. (Escola Japonesa);

Solicitação para assunção de direção de Colégio Nipônico. Directoria de Ensino da Secretaria de Estado dos Negocios da Educação e Saúde Publica, Lins, 1940. (Escola Japonesa);

Registro prévio de estabelecimento de Escola Integralista de Alfabetização, Directoria de Ensino da Secretaria de Estado dos Negocios da Educação e Saúde Publica, Catanduva, 1936;

Solicitação de registro de Escola Particular, Directoria de Ensino da Secretaria de Estado dos Negocios da Educação e Saúde Publica, Garça, 1936. (Escola Japonesa).

É na Primeira República que a educação passa a fazer parte das discussões centrais dos governos, levando-se em conta o progressivo crescimento de um corpo de especialistas convocados para pensar o ensino público. Em grande medida, isso é devido aos discursos de ideais republicanos que associavam a modernização à educação. Percebe-se a amplificação de debates, em diferentes campos, sobre as melhores iniciativas para a abertura e expansão das escolas e suas formas de gerenciamento, seja pela criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, seguida pela criação do Ministério da Educação (1930), da Conferência Nacional da Educação (1932) e do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”(1932), arenas que passam ao disputado encaminhamento de reformas diversas e apresentação de propostas visando a reforma na Constituinte de 1933-1934.

O estado de São Paulo, ao pretender o protagonismo econômico e político do país, por conta do seu desenvolvimento industrial e forte crescimento econômico, lança iniciativas de organização da educação, servindo de referência para outras unidades da federação. Na política estadual paulista, a pasta da educação ficou sob a responsabilidade da Secretaria do Interior e, posteriormente, da Secretaria da Educação e Saúde Pública que, entre importantes

medidas de organização, criou o *Anuário do Ensino no Estado de São Paulo*, publicação oficial do estado de São Paulo.

Tratam-se de documentos produzidos a partir dos relatórios de um conjunto de agentes públicos, inspetores distritais, sob a direção dos diretores distritais que chefiavam as delegacias regionais, onde eram realizados os registros de todos os assuntos educacionais do distrito de jurisdição. Isto é, cada distrito produzia seu próprio relatório anual e, com base nessas referências, o diretor geral de ensino produzia o *Anuário do Ensino do Estado de São Paulo*, um compêndio de todos os anuários regionais.

De acordo com Catani (1995), “o surgimento em 1907-1908 dos Anuários de Ensino, publicações oficiais de informação e celebração de fatos do sistema educacional, representa uma vitória da orientação do Estado sobre o grupo de professores da Associação Beneficente do Professorado Público, que mantinha a publicação *Revista de Ensino*, desde 1902” (CATANI, 1995, p.10). Os anuários reuniam importantes informações acerca dos assuntos educacionais, como quantidade de escolas, alunos matriculados, níveis de aprovação, reprovação, rendimento escolar, frequência, além de informações relativas às instalações prediais, condições de higiene e limpeza, concernentes ao quadro de professores e diversos outros assuntos relacionados ao ensino. Para a pesquisadora, tais publicações não tinham como propósito apenas o controle disciplinar da política educacional paulista, mas também eram utilizados como instrumento de celebração dos feitos realizados nos exercícios cumpridos pelos agentes. Na perspectiva da importância dos registros em tais documentos, este trabalho procurou compreender o ponto de vista desses agentes do estado, que fiscalizavam e observavam a comunidade dos imigrantes, pretendendo um panorama analítico de suas interpretações sobre as comunidades japonesas.

Ao considerarmos a constituição de escolas como ponto importante da pesquisa, os documentos produzidos pelas autoridades educacionais passam a compor a base deste trabalho. Os documentos permitem compreender a política da época, o pensamento de uma classe dominante enquanto mantenedora do poder público, principalmente no exercício da política, o papel da educação e a visão sobre os imigrantes japoneses enquanto eles se posicionavam em seu novo local de morada. As impressões dessas autoridades estão registradas nesses documentos, nos relatórios, organizadas nos anuários de ensino, baseados nos relatórios distritais, e também, no conjunto de documentos individualizados, demandadas pelas autoridades educacionais para autorização de operação destas escolas. Os

documentos estão distribuídos ao longo do texto e serão, principalmente, tratados no Capítulo 2 deste trabalho.

A análise dos documentos coletados exigiu uma atenção especial, que são as capacidades de interpretações de quem estuda o passado. É confessável que não se trata de uma competência habitual para um engenheiro de ofício que, por conta do campo de atuação, e do próprio exercício da função, são priorizadas análises cartesianas, buscando sempre um sentido lógico e mais objetivo para respostas nas mais variadas demandas, aplicados, quase sempre, de forma genérica. Contudo, ao fazer um estudo histórico, revelou-se dimensões anteriormente inimagináveis, por conta de inúmeras variáveis que se relacionam, direta ou indiretamente, implícita ou explicitamente, na montagem de um fato. Por muitas vezes, inúmeras respostas não são encontradas, há lacunas. Sabemos que uma narrativa histórica necessita do estudo dos indícios. Às vezes, não encontramos evidências. Talvez elas nunca tenham existido. Enfim, a investigação histórica é uma longa jornada repleta de sucessões de revelações que vão se desvelando no transcorrer de cada objeto, de cada pista encontrada, o que torna esta área do saber encantadora. Muito dessa análise se ampara nas ideias de Jacques Le Goff (1990) sobre a importância dos documentos no fazer histórico. Para esse autor, assim como os monumentos criados pelo homem, os documentos constituem importantes materiais da memória coletiva, “o que sobrevive não é o conjunto daquilo que existiu no passado, mas uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade” (LE GOFF, 1990, p.535), nesse entendimento, o documento-monumento constitui o âmago da história construída como resultado de disputas entre diferentes forças existentes no passado, por variadas formas de afirmações e que, na maior parte dos casos, são selecionadas para permanecerem como um patrimônio consultável.

Contudo, mesmo a análise documental, em qualquer tipo de fonte, não se baseia no simples exercício da interpretação, de forma objetiva, da forma e conteúdo que são pertinentes. Muitas das informações são disponibilizadas de forma subjetiva, indireta e, na maioria das vezes, oculta ou invisível sob a acuidade de um analista sem destreza. Portanto, para uma análise histórica, a identificação de informações, em forma de pistas, ou indícios, exige um “decifrar”. O historiador italiano Carlo Ginzburg utiliza uma metáfora muito interessante para entender a busca por pistas que deve ser feita por quem quer fazer um estudo histórico. Assim como um caçador deve se servir de pistas para o encontro de sua caça, como pegadas e outros vestígios deixados (rastro, pelos, excrementos, cheiro etc.), o

pesquisador em história deve ter conduta semelhante. No caso deste estudo é interessante fazer um paralelo com o filme *Dersu Uzala* (1975), de Akira Kurosawa. O historiador é um caçador que deve, igualmente, servir-se de pistas e rastros durante o processo de pesquisa histórica. Para o caçador, somente a acuidade sensorial, de identificar as pistas, não basta. É necessário saber decifrá-las! Por isso pensamos no caçador mongol, *Dersu Uzala*, que decifrava não só a espécie animal por meio de suas pegadas, mas suas características físicas (se estava prenha, se tinha idade avançada, se estava ferido etc.), além de saber sobre a temporalidade do rastro deixado. Desta forma, todo e qualquer vestígio, fragmento, pode ser igualmente considerado como pista, e constituir indício capaz de responder a muitas das questões históricas. Necessitamos de uma “decifração” e compreender como isso se relaciona com outros documentos, produzidos por diferentes agentes, organizando uma cadeia coerente de sentido, para se registrar a história que se quer contar.

Entre os vários tipos de fontes pesquisadas, cabe destacar que essa pesquisa se serve de fotografias. Por conta dos registros fotográficos representarem verdadeiro centro de memória das famílias, repleto de muita recordação e afetividade, testemunham momentos e a trajetória dessas pessoas através da eternização em forma de imagem. Para este trabalho, foi feita uma seleção de fotografias coletadas de acervos familiares, “fontes primárias”, pertencentes a membros que se relacionaram diretamente com essas escolas, e de importantes registros obtidos de outras referências bibliográficas encontradas, cujas representações podem ser classificadas como “fontes secundárias” (KOSSOY, 2001). Para compreender estas fotografias serão adotadas as análises de Boris Kossoy e de Rosa Fátima de Souza.

Como lembra Kossoy (2001), “toda fotografia tem uma história” (KOSSOY, 2001, p.45). Um registro fotográfico assume relevância documental, como artefato que contém um resíduo do passado, ao reunir dados e informações de fatos ocorridos, utilizando-se da eficiência da capacidade da representação em forma de imagem.

A fotografia tem também a ideia de eternizar um fato em que “a imagem do real retida pela fotografia fornece o testemunho visual e material dos fatos aos espectadores ausentes na cena” (KOSSOY, 2001, p. 37). Porém, sua análise exige, igualmente, capacidade de enxergar informações que, muitas vezes, estão implícitas, subjacentes à narrativa central do objetivo do registro. Como testemunho de um acontecimento, a produção de um registro fotográfico é composta por intenções, “quem, como e por que” produz, que também precisam ser analisadas.

Contudo, como lembra Rosa Fátima de Souza, “o desafio para o pesquisador que busca utilizar a fotografia como objeto de estudo reside justamente na interpretação” (SOUZA, 2002, p.78) e para as fotografias escolares, que fazem parte dos álbuns de famílias, impregnadas de forte vínculo e afetividade, verifica-se algumas especificidades. Para a autora, as fotografias escolares são um capítulo à parte na análise fotográfica, pois elas trazem “uma maneira de ser e comportar na escola, representações de uma cultura institucional veiculadora de conhecimentos, valores, normas e símbolos considerados legítimos”. Elas representam singularidades e identidades compartilhadas” (SOUZA, 2002, p.81), essa constatação decorre da sua análise de fotografias escolares das primeiras décadas do último século, quando os grupos escolares estavam associado à modernidade, muito por conta da efervescência e entusiasmo do discurso republicano.

O que vemos, portanto, é que as fotografias registram, pelo olhar de quem já faz uma narrativa, aquilo que está instituído como um marco, seja ele sentimental, oficial, ou escolar. No caso de registros escolares, há também a marcação de formas de ser e de agir que dizem respeito aos próprios protocolos escolares, já que são registradas as formas de uma estética e de condição do ambiente escolarizado: tradições, grupos de alunos, apresentação da escola, materiais que são apresentados em composição com o foco etc.

Ao longo da pesquisa, foram utilizados diversos documentários audiovisuais como fontes, especificados ao longo do texto, conforme os assuntos abordados. Estas produções representam, sob a perspectiva dos autores, discursos narrativos de fatos relevantes ocorridos na história desse grupo social. Como importante fonte de memória coletiva, trazem evocações afetivas e de celebrações, configurando uma produção de estética poética. Outros mergulham em discursos narrativos que levam a profundas reflexões, por destacarem os diferentes contextos, histórico e político, vividos ao longo da história. A relação completa, contendo a lista geral dos materiais audiovisuais utilizados, encontra-se na parte final deste trabalho.

Testemunhos de época também foram escutados. Na acepção do termo *histor*, cuja origem do grego quer dizer, “testemunha” e como lembra Le Goff (1990), nos leva a entender que “aquele que vê’ é também aquele que sabe” (LE GOFF, 1990, p.17). Deve-se levar em conta que o desafio de reconstituir uma história depende fundamentalmente destas figuras, pensando em como evidenciá-las, a partir das marcações que são, para além de fragmentadas, seletivas e emotivas, vivências de um momento histórico. Porém, a escassez de testemunhos de época se torna cada dia maior. Os testemunhos trazem na

memória histórias do passado e, por conta do transcorrer de muitos anos, as memórias vão se esvaindo à medida que o ciclo de vida destes testemunhos é cumprido. Quando isso acontece o sentimento é de uma biblioteca que se fecha. No entanto, testemunhos são peças fundamentais de um grande quebra-cabeça, pois suas contribuições, por relatos de memória, tornam possível que nos orientemos na busca por novos dados e documentos, de modo que possamos enxergar, de uma forma ampliada, as relações e ligações existentes entre cada uma das peças, proporcionando, enfim, um entendimento explicativo de uma série de dúvidas. Mas, como nas demais fontes históricas anteriormente apresentadas, a análise dos relatos destes testemunhos exige os mesmos cuidados e atenção, pois são lacunares, fragmentados e muitas vezes confusos.

Por fim, cabe ainda apresentar de maneira sumária o corpo do trabalho. Ele está organizado e dividido em três capítulos. No Capítulo 1, aborda a história das escolas de imigrantes japoneses no estado de São Paulo, por meio de um panorama geral sobre a chegada dos imigrantes e a constituição de suas escolas. O Capítulo 2 trata dos documentos produzidos pelas autoridades educacionais, que autorizavam e controlavam o funcionamento destas escolas, mostrando não apenas aspectos formais, governamentais de seus funcionamentos, mas também pontos de vistas sobre a rotina e aspectos do funcionamento de tais escolas. O Capítulo 3 traz a história da Escola Primária Japonesa Kazushi, fundada em 1936, no município de Santos, de sua constituição à dissolução, com a Segunda Guerra Mundial, por meio da remoção compulsória da comunidade local, e a Escola Mista Campo Limpo, fundada 1948, após a recolocação desses imigrantes no planalto de São Paulo.

CAPÍTULO 1 – História das escolas japonesas no estado de São Paulo: imigração, constituição das escolas, aspectos comunitários e suas dissoluções

Dirigimos o foco da investigação a um grupo social específico, imigrantes japoneses, introduzidos no Brasil a partir de 1908, portadores de significativas diferenças não só nos aspectos físicos, mas na formação cultural e modo de organização social, o que faz a abordagem e investigação receberem um cuidado ainda maior. A proposta deste capítulo é analisar de maneira mais ampliada o processo de entrada dos imigrantes, sua fixação e organização social, e o processo de constituição de escolas e associações, mostrando com mais detalhes suas diferenças, a aceitação e as desavenças com a cultura local e o poder público.

Antecedentes: O café, o problema da mão de obra e a imigração no estado de São Paulo

Até o século XVIII a região definida hoje como estado de São Paulo era uma região muito pouco explorada, com baixíssimo povoamento e ocupação, e, ao final deste século a cultura da cana de açúcar se desenvolve na província, mas de forma discreta, com pouco capital de investimento. A maior parte do meio rural paulista se dedicava à agricultura de subsistência (ALVIM, 1999, p.396-397). Na obra *Formação do Brasil Contemporâneo*, Prado (1999) faz a seguinte descrição do território dos paulistas:

Zona de passagem, São Paulo não chegou a formar, no período colonial, vida própria; a pequena mineração de lavagem que aí se praticou nos dois primeiros séculos, a insignificante agricultura ensaiada, de caráter puramente local, não tiveram expressão alguma. As grandes fontes da vida paulista serão o comércio de escravos indígenas, preados no alto sertão e vendidos nos centros agrícolas do litoral: comércio do gado que vem dos campos do Sul, e por aí passa com destino à marinha, inclusive e sobretudo o Rio de Janeiro; finalmente, quando se descobre o ouro em Minas Gerais, São Paulo será por algum tempo a única ou principal via de acesso para ele. Todas estas formas de atividades se extinguem nos primeiros anos do séc. XVIII. (PRADO, 1999, p.67).

Entre meados e final do século XIX, a Europa e a América do Norte vivenciam a efervescência dos resultados decorrentes da Revolução Industrial, como crescimento das cidades, explosão demográfica urbana, crescimento econômico, melhoria dos padrões de vida e a reconfiguração de novos hábitos de consumo. Entre os novos hábitos, o consumo

do café⁶ ganha verdadeiro impulso. Para o Brasil, um país com uma economia agroexportadora, herança de uma economia colonial agrária⁷, o interesse pela produção e exportação do produto ganha relevo. Inicia-se assim o ciclo cafeeiro na economia brasileira, respondendo como o principal item da pauta de exportação⁸ nacional, responsável pela principal produção de riqueza do país durante décadas.

Com a chegada do café, o território paulista ganha inédito dinamismo, engendrando profundas e permanentes transformações que, acompanhadas pelo forte crescimento econômico, transferem para São Paulo o centro de gravidade da economia do país. E é pelo café que muitos imigrantes⁹ foram introduzidos no Brasil, entre eles os italianos e os japoneses.

Inicialmente, o café brasileiro era produzido no Rio de Janeiro, principalmente no Vale do Paraíba, contudo, “com o esgotamento das terras férteis, a produção mudou para o Sul, São Paulo e depois para o oeste desse estado” (BAER, 1996, p.34). A expansão da produção cafeeira para o interior paulista levou à constituição de imensas fazendas de café em regiões pouco povoadas, contribuindo para a ocupação e povoamento dessas áreas. Vale destacar que a expansão cafeeira foi, em seguida, acompanhada por construções de ferrovias, destinadas à interligar as áreas produtivas ao porto de escoamento da produção, o porto de Santos.

Aos poucos, a cultura cafeeira se impôs nas regiões vale-paraibanas, seguindo cada vez mais para o Oeste. Ali, a partir da segunda metade do século, atingiu o apogeu, tornando-se força hegemônica na economia paulista. Por volta de 1850, alcançou a região de Campinas e Ribeirão Preto; em 1886, chegou à região de Araraquara e Jaboticabal, para finalmente em 1920, atingir Bauru, São José do Rio Preto e, varrendo todo o estado, chegar ao extremo Oeste em 1935, onde estão concentradas algumas cidades com grande influência japonesa, como Pereira Barreto e Bastos, entre outras. (ALVIM, 1999, p.397).

Porém, como a expansão agrícola no interior paulista, através da cafeicultura, ocorreu em regiões pouco povoadas, a falta da mão de obra se tornou um grande problema

⁶ “O café foi introduzido no Brasil no início do século XVIII, por Melo Palheta, em 1727, no Pará e depois de quarenta e três anos foi levado ao Rio de Janeiro pelo Desembargador João Alberto de Castelo Branco” (NOGUEIRA, 1983, p.53).

⁷ Para Prado a organização agrária do Brasil colônia era constituída pelos três elementos “a grande propriedade, a monocultura e o trabalho escravo” (PRADO, 1999, p.122).

⁸ “Na década de 1821-30, o café foi responsável por 19% do total das exportações e, em 1891, essa participação havia aumentado para cerca de 63% (BAER, 1995, p.34)

⁹ De acordo com Alvim (1999) “a lavoura cafeeira foi direta ou indiretamente a propulsora da vinda de 2,5 milhões de estrangeiros para o estado (ALVIM, 1999, p.395).

para os fazendeiros. A expansão da cafeicultura coincide com a escassez da mão de obra, em decorrência das restrições ao trabalho escravo¹⁰ no país, intensificada pela Lei Eusébio de Queiroz, de 1850, que provocou a interrupção do tráfico negreiro, seguida pela Lei Áurea, de 1888, com a abolição total do trabalho escravo¹¹. Por conseguinte, a falta de mão de obra se tornava um problema crônico para os cafeicultores, que se viam diante da necessidade de expansão da força de trabalho para produção do café,

Como solução alternativa da mão de obra sugeria-se fomentar uma corrente de imigração europeia^{12, 13}. O espetáculo do enorme fluxo de população que espontaneamente se dirigira da Europa para os EUA parecia indicar a direção que cabia tomar. E, com efeito, já antes da independência começara, por iniciativa governamental, a instalação de ‘colônias’¹⁴ de imigrantes europeus. Entretanto, essas colônias que, nas palavras de Mauá, ‘pesavam com a mão de ferro’ sobre as finanças do país, vegetavam raquíticas sem contribuir em coisa alguma para alterar os termos do problema da inadequada oferta de mão de obra. E a questão fundamental era aumentar a oferta de força de trabalho disponível para a grande lavoura, denominação brasileira da época correspondente à *plantation* dos ingleses. (FURTADO, 1976, p. 123).

A busca pela solução da mão de obra entra em profundo debate entre as elites paulistas. De acordo com Sakurai (2000) “os abolicionistas e os imigrantistas” formavam dois distintos grupos com divergentes pontos de vista. Os “imigrantistas”, defensores de teorias de superioridade racial, representados por políticos e pensadores, não acreditavam

¹⁰ De acordo com Nogueira (1983) “até meados do século XIX a principal força de trabalho na economia brasileira era representada pelos escravos” (NOGUEIRA, 1983, p.48).

¹¹ “Pela metade do século XIX, a força de trabalho da economia brasileira estava basicamente constituída por uma massa de escravos que talvez não alcançasse dois milhões de indivíduos. Qualquer empreendimento que se pretendesse realizar teria de chocar-se com a inelasticidade da oferta de trabalho. O primeiro censo demográfico, realizado em 1872, indica que nesse ano existiam no Brasil aproximadamente 1,5 milhão de escravos” (FURTADO, 1976, p.117).

¹² “As colônias criadas em distintas partes do Brasil pelo governo imperial careciam totalmente de fundamento econômico; tinham como razão de ser a crença da superioridade inata do trabalhador europeu, particularmente daquelas cuja ‘raça’ era distinta da dos europeus, que haviam colonizado o país. Era essa uma colonização amplamente subsidiada. Pagava-se transporte e gastos de instalação e promoviam-se obras públicas artificiais para dar trabalho aos colonos, obras essas que se prolongavam algumas vezes de forma absurda” (FURTADO, 1976, p.124).

¹³ O desejo de ocupar o solo brasileiro com europeus remontam ao Brasil Colonial, conforme escreve Nogueira (1983): “Na época de D. João VI, procurou-se atrair imigrantes europeus não portugueses, com intuito sobretudo, de povoar as terras desocupadas por meio da pequena propriedade e da policultura. Nesse sentido o europeu foi desde logo considerado como elemento ideal” (NOGUEIRA, 1983, p.47-48).

¹⁴ “Caso ilustrativo é o da colonização alemã do Rio Grande do Sul. O governo imperial instalou aí a primeira colônia em 1824, em São Leopoldo, e, depois da guerra civil, o governo da província realizou fortes inversões para retomar e intensificar a imigração dessa origem” (FURTADO, 1976, p.125).

“na possibilidade de contornar o problema da incorporação do negro à sociedade brasileira”, propondo “a imigração como caminho para a formação de uma nova sociedade” (SAKURAI, 2000, p.9).

É o europeu civilizado, o sangue branco que vem ‘limpar’, renovar, trazer novos ares ao Brasil, sempre dotado de qualidades positivas. Essa imagem perpassa toda a discussão das teorias raciais que começam a fluir no início da Primeira República. (SAKURAI, 2000, p.9).

Para Furtado (1976), “não houve forte incentivo para que os antigos escravos se deslocassem em massa para o planalto paulista” e “a relativa abundância de terras tornava possível ao antigo escravo refugiar-se na economia de subsistência” (FURTADO, 1976, p. 139-140), tais fatores, entre outros, contribuíram para dificultar sua inserção na economia cafeeira, de maneira ampla, em massa e planejada. É o que também afirma Carneiro (2010):

Preocupadas em trazer para o Brasil o melhor dos imigrantes, as elites republicanas não previram a incorporação do negro no mundo do trabalho livre. Este foi sendo proletarizado e abandonado sem condições de superar o problema racial, ato fundamental para o seu processo e mudança social. O negro deixou sua condição de escravo para se tornar proletário, mendigo, louco ou desclassificado. Continuam envolvidos num falso ócio ou condenados a sobreviver do trabalho braçal, herança dos tempos da escravidão. Viam-se muito mais identificados com o processo de branqueamento da população, do que com a sua própria negritude. (CARNEIRO, 2010, p. 73).

Contudo, nota-se que o abandono e a ausência de política ou mecanismos de amparo ou assistência, com objetivos de oferecer apoio às famílias do antigo escravo, resultaram no isolamento e estagnação socioeconômicos nas primeiras gerações, como explica Furtado (1976):

A situação favorável, do ponto de vista das oportunidades de trabalhos, que existia na região cafeeira, valeu aos antigos escravos liberados salários relativamente elevados. Com efeito, tudo indica que na região do café a abolição provocou efetivamente uma redistribuição da renda em favor da mão de obra. Sem embargo, essa melhora na remuneração real do trabalhado parece haver tido efeitos antes negativos que positivos sobre a utilização dos fatores. Para bem captar esse aspecto da questão é necessário ter em conta alguns traços mais amplos da escravidão. O homem formado dentro desse sistema social está totalmente desaparelhado para responder aos estímulos econômicos. Quase não possuindo hábitos de vida familiar, a ideia de acumulação de riqueza é praticamente estranha. Demais, seu rudimentar desenvolvimento mental limita extremamente suas necessidades. Sendo o trabalho para o escravo uma maldição e o ócio o

bem inalcançável, a elevação de seu salário acima de suas necessidades que estão definidas pelo nível de subsistência de um escravo determina de imediato uma forte preferência pelo ócio. (FURTADO, 1976, p.140).

Para Furtado (1976) “no segundo e principalmente o terceiro quartel” do século XIX a economia cafeeira ainda se encontrava em “gestação”¹⁵, com o crescimento das exportações e a necessidade urgente de ampliar a produção do café, a partir de 1870 o governo imperial passa a incentivar a imigração de europeus para lavoura cafeeira, passando a se encarregar dos custos de viagem destes trabalhadores” (FURTADO, 1976, p.127). Em 1886 é criada a Sociedade Promotora de Imigração (SPI), responsável por introduzir os imigrantes no estado. A SPI foi “criada pelos fazendeiros Martinho Prado, Nicolau de Souza Queirós e Rafael de Barros”. De 1886 a 1895 foram introduzidos 480.896 imigrantes em São Paulo, “dos quais 353.139 eram italianos.”¹⁶ Do geral, 220 mil chegaram por intermédio da SPI” (ALVIM, 1999, p.395).¹⁷

Nota-se que o crescimento expressivo de entrada de imigrantes, pode ser atribuído, em partes, pela política adotada com advento da República e a defesa dos interesses da elite paulista. “Com a Proclamação da República, visando a dinamizar a entrada de imigrantes, foram colocadas tanto a colonização como a imigração sob a tutela dos Estados” (NOGUEIRA, 1983, p.50). Além das questões da mão de obra e da colonização, para povoamento dos vazios do interior do país, a imigração passa a ser vista como um empreendimento, despertando assim interesses de setores da elite. Para Alvim, “o Governo Provincial assumiu o subsídio da imigração”¹⁸, e a SPI passou a pagar o valor da passagem

¹⁵ “A etapa de gestação da economia cafeeira é também a de formação de uma nova classe empresária que desempenhará papel fundamental no desenvolvimento subsequente do país. Essa classe se formou inicialmente com homens da região. A cidade do Rio representava o principal mercado de consumo do país e os hábitos de consumo de seus habitantes se haviam transformado substancialmente a partir da chegada da corte portuguesa” (FURTADO, 1976, p.114-115).

¹⁶ De acordo com Alvim (1999) entre 1870 e 1920, do total de 2,5 milhões de imigrantes que deram entrada em São Paulo, “cerca de um milhão”, ou seja, 40% eram italianos. Esse dado, “cerca de um milhão”, corresponde a 70% do total de 1,4 milhões de italianos que emigraram para todo o Brasil (ALVIM, 1999, p.395).

¹⁷ “Durante a mesma época em que evoluía favoravelmente o problema no Brasil, processava-se a unificação política da Itália, de profundas consequências econômicas para a península. A região do sul, o chamado reino das duas Sicília, de menor grau de desenvolvimento e mais baixa produtividade agrícola, encontrou-se em difícil situação para enfrentar a concorrência das regiões mais desenvolvidas do Norte. Em consequência, as indústrias manufatureiras do Sul, a indústria têxtil havia alcançado um grau de desenvolvimento relativamente alto, se desorganizaram, criando-se uma situação de depressão permanente para as províncias meridionais. A pressão sobre a terra, do excedente de população agrícola, fez crescer a intranquilidade social. A solução migratória surgiu assim, como verdadeira válvula de alívio” (FURTADO, 1976, p.127-128).

¹⁸ Nogueira (1983) lembra que o estudo da história da imigração brasileira pode ser dividido em três períodos: 1º) 1808-1886, quando trabalharam lado a lado o escravo e o trabalhador assalariado. Este último elemento como supletivo do trabalho escravo na lavoura ou como pequeno proprietário em núcleos coloniais. Os alemães, até a segunda metade do século, foram os mais numerosos. Era, então, pequeno o número dos que se

diretamente às Companhias de Navegação, o que se tornou um negócio altamente rentável” (ALVIM, 1999, p.395).

Embora os primeiros anos da República apresentassem um grande crescimento da entrada de imigrantes no país, e ainda contassem com os subsídios de alguns estados, a imigração européia não foi tão significativa, se comparada com as entradas em outros países. Nogueira (1983) compara a quantidade de imigrantes introduzidos no Brasil, com a da Argentina e, também, dos Estados Unidos, cujo fluxo de imigrantes foi muito maior, em comparação com o ano de maior número no Brasil, e descreve:

O ano de 1891 foi quando se deu o maior número de entradas de imigrantes no Brasil, isto é, 216.110. Esse número, todavia, torna-se irrisório se comparado ao dos Estados Unidos, por exemplo, onde, em alguns anos, chegaram mais de um milhão de imigrantes, mesmo a Argentina entre 1906 e 1913 recebeu mais de 200.000 imigrantes por ano. (NOGUEIRA, 1983, p.51).

Na comparação do fluxo dirigido para São Paulo, a identificação do período considerado como último quartel, como de maior afluxo de imigrantes em São Paulo, nota-se que mais de 70% destes imigrantes eram de origem italiana. “O número de imigrantes europeus que entram nesse estado sobe de 13 mil, nos anos setenta, para 184 mil no decênio seguinte e 609 mil no último decênio do século. O total para o último quartel do século foi 803 mil, sendo 577 mil provenientes da Itália” (FURTADO, 1976, p.128). A título de comparação, “em 1896 calcula-se que um terço da população paulistana era composta por italianos” (NOGUEIRA, 1983, p.68).

Contudo, nota-se que, em números absolutos, os anos entre 1890 e 1899 representou o período de maior entrada de imigrantes italianos, ou seja, 340.243 indivíduos. Já na década subsequente, esse número é reduzido para a metade, 174.634 imigrantes. A partir de então, uma série de “restrições impostas tanto da Itália quanto no Brasil,” reduziram verticalmente a entrada destes imigrantes, o que afetou diretamente a produção da economia cafeeira, com a diminuição da principal força de trabalho. Outros fatores contribuíram para o agravamento

dirigiam a São Paulo. 2º) 1887-1930, a maior parte dos imigrantes entrou no país para suprir a necessidade da lavoura cafeeira. A nacionalidade italiana foi a que entrou em maior número e São Paulo, dos Estados, o que recebeu maior contingente de imigrantes. 3º) 1930 em diante, a partir de 1929 houve uma sensível queda no movimento migratório internacional. A política imigrantista adotada no Brasil foi a de criar um verdadeiro bloqueio à entrada de estrangeiros. Surgiu toda uma legislação restritiva, sendo que a Constituição de 1934 estabeleceu o sistema de quotas para a entrada de imigrantes no país (NOGUEIRA, 1983, p.48).

da crise de mão de obra dos fazendeiros paulistas, como a “falta de fixação” de parte destes trabalhadores, que deixavam os contratos das fazendas em busca de melhores oportunidades ou reemigravam para outras localidades, como Argentina (NOGUEIRA, 1983, p.69). Em decorrência do agravamento da escassez de mão de obra italiana nas fazendas paulistas, a imigração japonesa surge como alternativa de solução.

A política de emigração ultramarina no Japão

Durante mais de dois séculos, o Japão, sob domínios dos Xoguns, manteve um rígido isolamento do comércio internacional, com o fechamento, praticamente total, de seus portos. Países como Grã-Bretanha, França, Alemanha, Bélgica, Estados Unidos e Rússia lançam verdadeiras disputas, tanto de mercados, como de regiões fornecedoras de matérias-primas distribuídas nos vários continentes. Nessa perspectiva, a abertura dos portos japoneses aconteceu de forma forçada, provocada pela esquadra norte-americana de *kurobune* (navios negros), sob comando do comodoro Matthew Perry, em 1853, na baía de Tóquio.

Porém, somente essa investida de intimidação não foi suficiente para a mudança de postura de *Edo*¹⁹ sobre a questão. No início, houve resistência por parte da sociedade japonesa, como lembra Motoyama (2016) ao abordar episódios que marcaram a dificuldade de aceitação da imposição ocidental: “samurais ultranacionalistas atacavam e matavam os forasteiros residentes no solo nipônico”, além do ataque incendiário ao consulado inglês, em 1862.

Como represália, e para consolidar a necessidade da abertura dos portos japoneses, exigida pelas potências capitalistas ocidentais, “Inglaterra, Estados Unidos, França e Holanda aliaram-se para formar uma esquadra de 17 embarcações que bombardeou o porto de *Shimono-Seki*”. Sentindo-se incapazes, ao se depararem com uma desproporcional relação de forças, “os japoneses se conscientizaram da necessidade de se modernizar”, dando início à “construção de uma grande siderurgia e um estaleiro” e lançando uma ampla reforma na sua “estrutura militar e governamental a partir de 1863”. Em 1867, o último *Xogum* Yoshinobu Tokugawa “entrega oficialmente o poder a Casa Imperial”, dando assim início a Era *Meiji*, em 1868 (MOTOYAMA, 2016, p.68-71), marco da entrada do capitalismo moderno no Japão, provocando profundas transformações no país.

¹⁹ Atual cidade de Tóquio. Antiga capital japonesa, sede do governo Tokugawa (xogunato)

Nos primórdios da nova era, a indústria, que dava os primeiros passos, era incapaz de absorver de forma suficiente a força de trabalho das cidades, somando-se a isso a crise econômica que levou empobrecimento ao campo, fatores que revelaram o excedente populacional como problema que necessitava de solução urgente. Nesse sentido, em 1868 foram enviados os primeiros emigrantes para a ilha alemã de Guam e para o Havaí (MOTOYAMA, 2016, p.72).

Em 1885 é firmado acordo entre o governo imperial japonês e o reino do Havaí, para serem enviados os primeiros trabalhadores japoneses para as lavouras de cana-de-açúcar do reino havaiano. Com a “primeira crise econômica capitalista” no Japão, em 1890, que desencadeou a elevação do desemprego, a desorganização e o empobrecimento ainda maior do campesinato, a emigração para o exterior ganhou mais força. De acordo com Mita (1999), com base na análise de justificativas apresentadas por “um dos mais importantes intelectuais” do Japão do período *Meiji*, Shigetaka Shiga, após visita de inspeção nas lavouras havaianas, foram quatro importantes fatores que contribuíram para o estímulo da adoção de política emigratória:

a) diminuição de excedente populacional; b) aumento de capital japonês: porque, se os imigrantes encomendassem produtos japoneses do país emigrado, favoreceriam a exportação japonesa. E ainda, a remessa de dinheiro para a pátria dos emigrantes que estavam no Havaí favoreceria o Japão; c) aprendizagem de forma correta de trabalho dos emigrantes no país estrangeiro que traria a boa influência para o país, após seu retorno; d) aumento de conhecimento do exterior. (MITA, 1999, p.22-23).

Em 1893, com o aumento do interesse da emigração ultramarina, os japoneses já podiam contar com uma “Norma de Proteção ao Emigrante”, sendo o Havaí o destino dos emigrantes em busca de trabalho. Em 1894, com a guerra sino-japonesa, a participação de companhias²⁰ de emigração japonesa ganhou corpo, por conta do interesse das duas partes, por parte das companhias, com o intuito de auferir grandes lucros, e dos emigrantes, como oportunidade de renda. De acordo com Mita (1999), a corrente emigratória para o Havaí (1868-1908) pode ser classificada da seguinte forma:

a) 1868: “*Gan-nen Mono*” (emigrantes do primeiro ano da era Meiji): foram enviados 153 emigrantes e a corrente foi suspensa;

²⁰ De acordo com Mita (1999) a primeira companhia de emigração japonesa foi fundada em 1891, a “Companhia de Emigração *Kichisa*” (MITA, 1999, p.24).

b) 1885-1894: “*Kan-yaku Imin*”, com o envio e a recepção dos emigrantes, sob a responsabilidade dos dois países envolvidos, temos um total de 29.069 emigrantes;

c) 1894-1908: “*Shiyaku-Imin*”; emigração com contrato particular, através de companhias de emigração; foram enviados cerca de 40 mil emigrantes. (MITA, 1999, p.23).

Apesar de, a partir de 1894, aumentarem as restrições de imigração de japoneses para o Havaí, por parte da iniciativa do próprio reino havaiano, dados indicam que houve crescimento do número de imigrantes japoneses, introduzidos no reino havaiano no período, intensificando-se até a incorporação do Havaí aos Estados Unidos, em 1897. De acordo com Omuro (2015), “até 1900 cerca de 110 (cento e dez) mil japoneses deixaram o país emigrando para o Havaí (80 mil) e para os Estados Unidos da América (30 mil)” (OMURO, 2015, p.43), até que em 1907, o governo estadunidense passou a restringir a imigração de japoneses. “Em 1908, foi firmado o acordo entre o Estados Unidos e o Japão, o *Gentlemen's Agreement*. Com essas medidas, só podiam emigrar para os Estados Unidos (inclusive Havaí) japoneses parentes daqueles já estavam no país ou tinham experiência de vida nos Estados Unidos” (MITA, 1999, p.26).

O período de envio de trabalhadores para o Havaí serviu para gestar modelos para uma política emigratória, quando se nota o grande interesse do governo *Meiji* para estímulo da emigração além-mar. A emigração passa a se tornar um empreendimento estatal a serviço de interesses do governo imperial.

O instrumento de afirmação desta vontade de potência, entre muitos outros, foi a política de implantação de colônias no exterior, que se configuraria como uma espécie de extensão do território japonês no além-mar. Esta orientação transformou a política de emigração japonesa num empreendimento estatal, oferecendo aos emigrantes proteção e patrocínio do governo. Os projetos de colonização eram precedidos de estudos e de pesquisas para definir as áreas estratégicas a serem ocupadas pelos emigrantes japoneses, como no caso do México, em 1895/1897. (HIRANO, 1999, p.9-10).

A emigração para o México²¹, planejada pelo Visconde Takeaki Enomoto como parte de política para conquista territorial, foi a primeira emigração com esta concepção imperialista. Contudo, a colônia nipo-mexicana não logrou êxito por conta do baixo capital, fraca produção e problemas com a mão de obra, sendo definitivamente abandonada em 1901

²¹ O governo mexicano disponibilizou 65 mil hectares no Estado de Chiapas, sul do país. Neste local foi fundada a Nichibouku Takushoku Kaisha (Sociedade Colonizadora Nipo Mexicana) (MITA, 1999, p. 28-29).

(MITA, 1999, p.29). Apesar do fracasso do empreendimento, o governo imperial passa a vislumbrar a emigração ultramarina como solução do excedente demográfico e como processo de expansão territorial imperial, fortalecendo assim o capitalismo tardio japonês.

Inicialmente, traça as linhas básicas da política emigratória imperialista do Estado Moderno japonês, quais sejam, o plano deliberado de diminuir o excedente populacional, de aumentar o fluxo de circulação de capital e de mercadorias, e de amearhar experiências e conhecimentos técnicos de produção e de trabalho em outros países para potenciar a política nipônica de colonização expansionista. (HIRANO, 1999, p. 9).

A imigração japonesa para o Brasil

Transcorrido o período de “auge” da entrada de imigrantes no Brasil, que compreende os anos de 1890 e 1899, quando é registrada a entrada de 340.243 imigrantes (NOGUEIRA, 1983, p.68), a década subsequente é marcada por uma queda acentuada no número de entrada dessa força de trabalho, o que preocupou os fazendeiros de café. Em 1900 é registrado o primeiro déficit imigratório no porto de Santos, ou seja, um contingente maior de imigrantes deixa o país, comparado com menor número de entradas.

Parte dessa saída se deve à reemigração para a Argentina. De acordo com Nogueira (1983) os anos de 1903, 1904 e 1907 também registram déficit (NOGUEIRA, 1983, p.71). Em 1902, o governo italiano passou a restringir a “emigração subsidiada” ao Brasil (NOGUEIRA, 1983, p.68), dificultando ainda mais a oferta da mão de obra para as fazendas. Aliada a essa escassez, o alto *turnover* nas fazendas preocupa ainda mais, uma vez que a dificuldade de fixação desses imigrantes nas fazendas agravava os problemas para os fazendeiros. Diante dessa situação, o governo paulista busca alternativa para suprir a falta da principal força de trabalho para as fazendas de café. A “Lei 1.045 C de 27 de dezembro de 1906, que dispunha sobre a imigração e a colonização no território paulista” (NOGUEIRA, 1983, p. 71) estabelece a importância de novos imigrantes, para preenchimento em específicos postos de trabalhos, “quanto à profissão deveriam ser agricultores, operários ou artistas Art. 1º” (NOGUEIRA, 1983, p.71). Em 6 de novembro de 1907, o governo paulista assina contrato com a *Empire Emigration Company*, Companhia Imperial de Imigração, comandada pelo japonês Ryu Mizuno²² (TAKEUCHI, 2010, p.36),

²² Ryu Mizuno é um dos principais nomes, responsável por introduzir os imigrantes japoneses no Brasil. Existe um documentário: Ryu Mizuno, pai da imigração japonesa no Brasil. Documentário.

que se compromete a enviar "três mil agricultores em três anos, em famílias formadas por pelo menos três pessoas capazes para o trabalho, na idade entre 12 e 45 anos" (TAKEUCHI, 2010, p.37).

A inserção do imigrante japonês no Brasil, inicia-se a partir de 1908, quando aqui aportaram 781 imigrantes (HANDA, 1987, p.4), as primeiras levadas de trabalhadores para as frentes agrícolas da economia cafeeira de nosso país, caracterizando o contexto “econômico fundamental”, da introdução destes primeiros imigrantes, em detrimento da “valorização do preço do café na primeira década do século XX” (TAKEUCHI, 2010, p.25). Embora o acordo entre os dois países tenha sido de fundamental importância para o cumprimento dos imigrantes para as fazendas, verificou-se que a aceitação não transcorreu de forma tranquila em toda a sociedade, como diz Omuro (2015):

O pensamento nacionalista radical que aqui vigorava no início do período republicano tinha fortes influências das teorias racistas de origem europeia e muitos intelectuais brasileiros viam com maus olhos a entrada de elementos de “raça amarela”. (OMURO, 2015, p.44).

De acordo com o pesquisador Rogério Dezem (2008), em seu artigo sobre política migratória e formação de núcleos de imigrantes²³: “a entrada de imigrantes japoneses no Brasil foi consequência de duas políticas migratórias antípodas: a brasileira e a japonesa. Em comum, havia a necessidade de ambos os países se modernizarem perante as nações europeias, por isso a adoção de políticas verticais voltadas para a emigração (Japão) e a imigração (Brasil)” (DEZEM, 2008, p.2). É o que também afirma Sakurai (1999), na obra “Fazer a América”: “A imigração japonesa para o Brasil é 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, 1999, p.202).

Por um lado, havia o governo paulista com uma política de colonização e povoamento, com objetivos de levar o desenvolvimento para áreas de desbravamento, expandindo assim a frente agrícola do estado e preenchendo os vazios em várias regiões, além de, principalmente, defender os interesses da economia agroexportadora, os

Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Yx5ZiQEnW3A>. Acesso em 16/03/2021. De acordo com Mita (1999): “foi o presidente da *Kôkoku Imin Kaisha*, que enviou a primeira leva de emigrantes para o Brasil, também era originário da ex-classe de samurai” (MITA, 1999, p.25).

²³ Disponível: http://www.usp.br/proin/download/artigo/artigo_politica_imigratoria.pdf Acesso em 20/03/2021.

cafeicultores, que a partir da segunda metade do século XIX passa a se apresentar como a principal força econômica e política do país. Sendo assim, a principal atividade geradora de riqueza do país necessitava de braços para sua lavoura.

Por outro lado, o Japão transformou a política emigratória em política de Estado, cuja participação se mostrou cada vez mais crescente a partir da segunda década do início da imigração.

De acordo com Hiroshi Saito (1961), a imigração japonesa para o Brasil pode ser estudada em três diferentes períodos históricos. A primeira, de 1908 a 1925, a segunda de 1926 a 1941 e finalmente o período pós-guerra. O primeiro período compreende o momento em que o governo do estado de São Paulo subsidia a imigração de trabalhadores japoneses, “através das empresas de emigração” (SAITO, 1961, p.29) subvencionava “parte da passagem”, ficando com os fazendeiros empregadores o pagamento do restante dos valores. Os valores pagos pelos fazendeiros eram cobrados dos colonos “mediante descontos de seus salários” (SAITO, 1961, 31). Em 1914, o governo paulista comunica a rescisão do contrato e a suspensão do pagamento dos subsídios aos imigrantes japoneses (MITA, 1999, p.40). De 1908 a 1914, 14.886 indivíduos japoneses imigraram para o estado de São Paulo (SAITO, 1961, p.31).

Com a medida de suspensão do subsídio do governo paulista, o fluxo migratório sofre interrupção. Em 1916, por sugestão do Ministério das Relações Exteriores do Japão, a fim de negociar o restabelecimento do fluxo migratório para o Brasil, junto com o governo paulista, as empresas *Toyo Imin Kaisha*, *Morioka Imin Kaisha* e *Takemura Shokan Kaisha*, sucessora da *Nambei Shokumin Kaisha* (SAITO, 1961, p.31) fundam a *Brasil Imin Kumiai* (União das Companhias de Emigração para o Brasil). Com a nova negociação, o governo paulista subsidia apenas parte das despesas da passagem. A *Brasil Imin Kumiai* envia, de 1917 a 1920, 3.413 famílias, “equivalendo a 13.597 japoneses” (MITA, 1999, p.40). Em 1917, ao entrar em vigor o novo contrato, é fundada a *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha*, a K.K.K.K²⁴ (Companhia Ultramarina de Empreendimentos Sociedade Anônima), “através da reorganização da *Toyo Imin Kaisha*, com apoio financeiro do Ministério das Relações Exteriores e do Ministério da Fazenda, ambas do Japão” (MITA, 1999, p.40), monopolizando as atividades de imigração para o Brasil. Tal medida “foi o primeiro passo

²⁴ De acordo com Hirano (1999) a companhia de emigração japonesa, *Brasil Takushoku Kabushiki Kaisha*, responsável pela implantação da primeira colônia planejada no Brasil, no município de Iguape, em 1913 deu origem, após quatro anos, à companhia *Kaigai Kogyo Kabushiki Kaisha* (KKKK) (HIRANO, 1999, p. 10).

que o governo nipônico dava no sentido de imprimir cunho nacional e estatal à política emigratória ao Brasil” (SAITO, 1961, p.32). Estas intervenções reforçam a participação do governo japonês nos negócios migratórios que vai avançando com o passar dos anos.

Em 1921, o parlamento japonês aprova a concessão de subsídio a favor da KKKK (SAITO, 1961, p.32) e o governo cria um departamento chamado *Shakai Kyoku no Naimusho* (Ministério do Interior), “com o objetivo de assegurar emprego aos trabalhadores, ativar empreendimentos para o bem-estar social e para previdência e promover a emigração para o exterior”, subsidiando e provendo incentivo para a KKKK no recrutamento e envio dos emigrantes (MITA, 1999, p.43).

A não renovação dos subsídios do governo paulista, a partir de 1921, conduz a uma ampla discussão nas esferas governamentais nipônicas, no ano de 1923, o que leva em 1925 à execução de um plano de subvenção aos trabalhadores emigrantes. Para Saito (1961), 1925 é marcado na história da imigração japonesa no Brasil como divisor, consequência da ruptura de um modelo, que abre caminho para o segundo período (1926~1941), em que a “iniciativa passa do lado brasileiro para o japonês” (SAITO, 1961, p.33). Isto é, o governo paulista suspende totalmente o interesse no fornecimento dos subsídios aos imigrantes, transferindo, a partir de então, o interesse para o lado do governo japonês, que passa a assumir a subvenção aos emigrantes. Esse período de 15 anos corresponde a 75% do total de imigrantes, antes da Segunda Guerra Mundial, quando foram introduzidos 148.975 imigrantes.

De sua fundação, em 1917, a 1940 a KKKK enviou 190.000 imigrantes japoneses para o exterior, destes 164.000 ao Brasil (SAITO, 1961, p.34) e, em 1928, com subsídio da *Shakai Kyoku no Naimusho* (Ministério do Interior), é instalada a Hospedaria de Emigrantes em Kobe (MITA, 1999, p.40).

Entre os anos 1928 e 1933 verificou-se a fase de maior intensidade da corrente migratória, atingindo o ápice de todo o período histórico. Paralelamente à existência e atuação da KKKK, o governo japonês cria associações ultramarinas nas províncias locais, responsáveis pela contratação de mão de obra para imigração, um órgão central, a Federação das Associações Ultramarinas na capital Tóquio, em 1927, e “como órgão representativo da referida federação em São Paulo, a Sociedade Colonizadora do Brasil (BRATAC)”.

A BRATAC foi responsável pelo recrutamento e encaminhamento dos trabalhadores, bem como adquiriu extensas glebas de terras nos estados de São Paulo e Paraná, para realização de loteamento e assentamento destes imigrantes, sendo financiados pelos governos do Japão e, também, de suas províncias (SAITO, 1961, p.35). Saito aponta que o

segundo período (1926~1940) é marcado pelo “encaminhamento de imigrantes proprietários e por investimentos de capital tanto de caráter oficial como privado”, além dos investimentos oficiais, partidos do governo japonês, no caso das companhias de colonização, investimentos de capital privado também são atraídos para o Brasil, como *Tozan Kigyo* (grupo Mitsubishi), *Nomura Gomei Kaisha* (Nomura Security), *Nippaku Takushoku* entre outras (SAITO, 1961 p.36). Esse segundo período (1926~1941), caracterizado como período de maior fluxo migratório, também é marcado pela formação dos núcleos étnicos, as chamadas colônias, *Shokumin-chi*, onde as companhias colonizadoras tiveram atuação fundamental.

Os japoneses, então, compravam os lotes na frente de expansão, junto com aqueles com os quais conviveram na fazenda de café, principalmente na região Mogiana, ou que eram da mesma província do Japão, e/ou que viajaram no mesmo navio para o Brasil. Ali, recebendo a ajuda financeira e/ou técnico-agrícola do governo japonês através de seu consulado em São Paulo, os japoneses formaram o povoamento de alta homogeneidade étnica, que se chamava ‘*shokumin-chi*’, ou seja, colônia”. (MITA, 1999, p. 58).

As colônias *shokumin-chi* eram formadas por imigrantes assentados em loteamentos das frentes de expansão agrícola, realizadas pelas companhias colonizadoras, adquiridas de dois modos possíveis: provenientes de compras prévias realizadas no país de origem, de modo que o colono já chegava ao Brasil como pequeno proprietário de terra; ou pelo agricultor independente, como ocorreu na maioria dos casos, pois, após cumprirem seus respectivos contratos de migração, nas fazendas de cafés, e adquirirem capacidade financeira para compra ou arrendamento, buscavam esses loteamentos de terras para produção própria, como agricultor independente, não mais como agricultor assalariado.

As cidades de Registro²⁵ e de Bastos²⁶, são exemplos típicos de colônias formadas por companhias²⁷ de imigração. Segundo Mita (1999), sobre as colônias japonesas:

²⁵ A história da colônia de Registro pode ser vista neste documentário em vídeo, comemorativo à sua fundação. Está disponibilizado na internet no seguinte endereço eletrônico: https://www.youtube.com/watch?v=7euLZybG_Q. Acesso em 16/03/2021.

²⁶ Para Hirano (1999) a colônia japonesa planejada na cidade de Bastos “é um exemplar típico do empreendimento expansionista imperialista do capitalismo estatal-militar” do Estado Imperial-Militar nipônico (HIRANO, 1999, p.11).

²⁷ De acordo com Sakurai (2000): “São as colônias administradas por companhias de colonização orientadas pelo Ministério do Interior e das Relações Exteriores do Japão que são o alvo das inquietações das elites brasileiras na década de 1930. Isto porque estão localizadas no estado de São Paulo, já na época, o centro econômico do país, e na Amazonia, região desde sempre considerada estratégica no mapa geopolítico do país. Os japoneses se instalam em áreas que chamam a atenção, e mais, adquirem visibilidade também por introduzir novos produtos na pauta de exportações do país” (SAKURAI, 2000, p.86).

Os ‘*shokumin-chi*’, as colônias japonesas, assim formados começaram a aparecer, no começo da década de 20, na região Noroeste, muitos deles construídos junto com a expansão da rede ferroviária paulista, nas décadas de 20 e de 30, concentrando-se nas regiões Noroeste, Alta Paulista e Sorocabana. De acordo com uma pesquisa de 1933, pode-se contar com cerca de 500 povoadamentos japoneses no estado de São Paulo. (MITA, 1999, p. 59).

Com o aumento expressivo de entrada de imigrantes japoneses no Brasil, simultaneamente, verifica-se também o crescimento do número de colônias que se espalharam ao longo de várias regiões do estado, como as atendidas pela malha ferroviária do interior paulista e regiões do vale do Ribeira, da baixada santista e também na região suburbana da capital paulista. Com os núcleos de imigrantes japoneses se multiplicando, as aberturas de escolas comunitárias destes imigrantes vão seguindo o mesmo ritmo, sendo reproduzidos em cada uma destas áreas de concentração. Esse isolacionismo geográfico, afastados dos centros urbanos, suscitou uma forma de organização social própria, contribuindo para o surgimento de associações e, principalmente, de escolas destinadas a atender as famílias dos imigrantes.

De acordo com Omuro (2015), o Decreto Lei nº 19.482 de 12/12/1930, que permitia a entrada de estrangeiros apenas para atuar na área agrícola e reservava dois terços das vagas nas indústrias para os nacionais, foi uma parte das medidas cujos objetivos eram de restringir a imigração japonesa no Brasil (OMURO, 2015, p.128), o que contribuiu para acentuar o isolamento social e geográfico desses grupos no campo. Para Dezem (2000), essa lei, conhecida como “Lei da nacionalização do trabalho”, não afetou diretamente o imigrante japonês nas atividades urbanas, uma vez que a grande maioria vivia no interior do estado (DEZEM, 2000. p. 34). Com o Estado Novo e a política de nacionalização as medidas de restrição permanecem. O Decreto 3010, de 20 de agosto de 1938, determinava aos imigrantes a permanência mínima de 4 anos nas lavouras, estando sujeitos à “expulsão”, conforme Artigo 270, para os casos de “abandono” da “atividade agrícola”.

Abaixo o passaporte do imigrante japonês, Genkiti Higa, que desembarcou no Porto de Santos em 21 de agosto de 1939. Após breve passagem no interior do estado de São Paulo, a família de Higa se estabeleceu em Saboó- Santos, em 1940, onde permaneceu até 1943, quando houve a remoção compulsória. Nota-se no passaporte o carimbo com a determinação: “deve permanecer quatro anos na lavoura”, conforme os “Art 10 a 160” e “270” do “Decreto 3010 de 1938”.



Figura 1. Passaporte Japonês. Genkiti Higa

Fonte: Documento em mãos de Masaru Higa. Acervo pessoal.

Aspectos comunitários e organização social dos imigrantes

Este trecho do trabalho trata dos principais aspectos de organização social, desse grupo, no período anterior à segunda guerra, relacionados às constituições de escolas e associações. Alguns dos aspectos permanecem presentes ainda hoje nas comunidades nipo-brasileiras. Para melhor compreensão deste trecho, está sendo proposto o entendimento do processo de constituição de um empreendimento escolar. Entendido como um processo dividido em diferentes etapas, de acordo com suas características, está organizado da seguinte maneira:

- A primeira etapa é caracterizada pela constituição da associação de japoneses, o *nihonjinkai*;
- A segunda etapa é a da captação de recursos;
- A terceira etapa é a construção do empreendimento;

- Por fim, a quarta etapa é a operação do empreendimento.

A primeira etapa para constituição do empreendimento é a formação de uma associação de japoneses, o *nihonjinkai*. Antes de construções de sedes, o grupo social deveria se organizar, por meio de seus próprios membros, para definição de um quadro de pessoal com divisões de responsabilidades. Ou seja, cada colônia tinha sua própria associação, ou *nihonjinkai*, composto pelos próprios colonos. Estas associações dispunham de cargos de presidente, vice-presidentes, secretários, tesoureiro e diversas outras pastas, como diretores de educação, diretores de esportes, entre outras, variando de acordo com o perfil de cada unidade, como a existência de departamentos de senhoras e de jovens (SAKURAI, 2010, p.111). A escolha do quadro diretivo era feita na própria comunidade, com a eleição de membros que ocupavam cargos transitórios, que se revezam a cada eleição. Era por meio dessa diretoria eleita que “as escolas japonesas eram dirigidas e administradas” (HANDA, 1987, p. 285-286) (SAITO e MAEYAMA, 1973, p.436).

Essas associações, *nihonjinkai*, estiveram presentes em todos os núcleos de imigrantes japoneses, tanto nos núcleos de formações espontâneas, composta por agricultores independentes, como naqueles formados por companhias colonizadoras, que foram em menor número (SAKURAI, 2000). As reuniões de tais associações, *nihonjinkai*, são locais de deliberação dos assuntos de interesse da comunidade, inclusive no que tange à necessidade de construção da própria sede, local de instalação da escola. É o que relata Yamashiro (1996) em seu livro de memórias:

Foi convocada uma assembleia geral da filial de Cedro da Associação de Japoneses da Linha Santos-Juquiá, que aprovou o plano de construção da casa de ensino. Quanto ao terreno onde se ergueria a escola, Akamine e Yamashiro juntaram forças e adquiriram um lote de um alqueire da Cia Paulista de Terras e Colonização por 600 mil réis e o ofereceram à casa de ensino. (YAMASHIRO, 1996, p.56-57).

A antropóloga Ruth Benedict (2019) lembra que essa capacidade de organização social dos imigrantes japoneses remonta à época da Restauração *Meiji*, no Japão (1862~1912). Em sua obra “O crisântemo e a espada”, Benedict (2019) identificou algumas das características existentes nos vilarejos do território nipônico e assim escreveu:

As *buraku*, unidades dos povoados, não foram abolidas nem incorporadas como unidade de governo. Situavam-se numa zona em que o Estado não atuava. Esses povoados de umas quinze casas continuaram a funcionar, ainda hoje, de maneira organizada, por meio de seus chefes, anualmente revezados, que “cuidam dos bens do povoado, controlavam o auxílio ao

povoado, concedido às famílias em caso de morte ou incêndio, escolhem os dias apropriados para o trabalho cooperativo na agricultura, na construção de casas ou no conserto de estradas”. (BENEDICT, 2019, p.74-75).

Na obra de Benedict (2019), percebe-se a clara importância dos diferentes papéis sociais existentes, cabendo destaque à liderança comunitária, sobre isso a autora acrescenta:

“nos vilarejos, o chefe é um morador antigo, membro de uma família de agricultores proprietários rurais. Trabalha com prejuízo financeiro, mas seu prestígio é considerável. Ele e os mais velhos são responsáveis pelas finanças do vilarejo, saúde pública, manutenção de escolas e especialmente pelos registros de propriedades e dossiês individuais”. (BENEDICT, 2019, p.75).

Essa forma de organização social também esteve presente no Brasil, praticamente em todas as colônias dos imigrantes japoneses. Entre as primeiras providências das associações, *nihonjinkai*, estavam o cadastro dos imigrantes associados, *kaiin*, e a divisão geográfica da respectiva colônia em seções ou setores. Os setores eram divididos em áreas delimitadas de abrangência, criando-se, assim, um vínculo de pertencimento de cada família com cada um dos setores estabelecidos. Feitas as divisões, nomeavam-se responsáveis, para cada um dos setores, para representar a comunidade. Entre as atribuições dos responsáveis, figuravam a realização de cobranças, o papel de informar outros moradores sobre assuntos importantes, como deliberações das reuniões do *nihonjinkai*, receber e distribuir correspondências e assinaturas de jornais e revistas, fazer convocações para realização de mutirões, informar a ocorrência de mortes e problemas das mais variadas ordens, como problemas de segurança, como furtos e suspeitos que rondavam a comunidade etc. Nos casos de situações emergenciais, eram utilizados rojões como meio de comunicação e sinalização. Assim que os rojões eram acionados, os colonos do entorno se dirigiam, imediatamente, para verificação da possível ocorrência. Tal prática era bastante comum nas colônias de imigrantes japoneses.

Ao analisar algumas das comunidades do interior de São Paulo, Dezem (2000) constatou a existência de organizações sociais configuradas de modo semelhante e escreveu: “Os núcleos ou bairros eram chefiados pelo *Bu-cho*, ou chefe de bairro, e as Uniões, Seções ou Quarteirões por um *Ku-cho*, ou chefe de quarteirão, encarregado por um certo número de famílias” (DEZEM, 2000, p. 47). Essa constatação também é exemplificada por Omuro (2015), em sua pesquisa sobre a escolarização de imigrantes no Vale do Ribeira. No município de Registro, a autora identificou várias unidades, distribuídas em “seções” ou “bairros”, estruturadas autonomamente em regiões relativamente próximas (OMURO, 2015,

p.56), mesma constatação feita por Morales (2008), a respeito da cidade de Álvares Machado, que contava com 16 diferentes setores (MORALES, 2008, p.20). As particularidades no modo de organização também foram reconhecidas pelas autoridades educacionais estaduais, no município de Lins, conforme o *Anuário de Ensino do Estado de São Paulo*, de 1936, organizado pelo Diretor de Ensino, professor Almeida Júnior:

Já dissemos antes como os japoneses obtém a escola para seus filhos e a vida entre os adultos se passa sob um regime bem organizado de cooperação, ficando a cargo de um membro da colônia, a quem chamam de chefe, escolhido por eleição, deliberar sobre as necessidades do núcleo. (ALMEDA JR. Anuário, 1936, p.331).

Para Maeyama (1973), nas áreas rurais do Japão tradicional, da época destes imigrantes, o indivíduo estava inserido numa complexa rede social, não podendo se considerar uma “unidade independente”. Pertencente às vilas ou povoados (*buraku*), ele era parte integrante de um “*ie*” (família/casa) que se relacionava de três outras formas: *dozoku*, cujo eixo central é o laço de parentesco patrilinear; *shinrui kankei*, que é uma relação de parentes e afins; e *kumi*, formado por relações paralelas, vizinhos, mas não conectados por laços familiares, existindo portanto relações verticais e horizontais entre os *ie*, o que também demonstra o entendimento de hierarquização e organização social presentes nessas comunidades rurais (MAEYAMA, 1973, p. 421).

Desde o período Tokugawa (1603-1862), a vida comunitária desenvolvida nas aldeias do Japão foi uma das bases das relações sociais do povo japonês. Nas antigas aldeias do período, os trabalhos comunitários foram indispensáveis para a manutenção da sobrevivência, para honrar os deveres, os compromissos e para o pagamento dos impostos, desenvolvendo os valores coletivos como característicos na sociedade. Para a antropóloga Sakurai (2010): “o espírito coletivo japonês está na raiz das relações sociais”, configurando como verdadeiro *ethos* deste povo, o que certamente pode ser identificado como um dos mais importantes fatores de mobilização para a abertura de escolas e associações (SAKURAI, 2010, p.109 e p. 111).

Aliada a esse popular entendimento de organização social e espírito coletivo, sentimentos presentes no povo japonês, como “*on*” e “*gimu*”, que podem ser traduzidos como “obrigação” e “débito”, num sentido mais amplo, representam fatores motivadores para diversas ações individuais e coletivas. E para Benedict (2019), o ensino primário no Japão, chamado de “*educação de gimmu*”, atribui à educação um sentimento de obrigação

intrinsecamente ligado à própria cultura, ou seja, para o povo japonês a educação estava situada nas mais elevadas posições (BENEDICT, 2019, p. 100-102). Sobre este assunto, replica Aoke (2015):

A seleção de estudos apresentados sobre a escolarização nos informa que ela é um dos valores culturais relevantes do povo japonês e que isto se manteve nos grupos de imigrantes que aportaram aqui no Brasil, a partir de 1908. O conjunto de estudos também indica que família, como instituição, apresenta-se essencial na cultura japonesa, e suas relações de hierarquia, obediência e lealdade, assim como a noção de débito, implicam na presença ou ausência do sucesso escolar. (AOKE, 2015, p.20)

Outra característica que acompanhou a constituição de associações e escolas de imigrantes japoneses é a presença exclusivamente masculina nos espaços de discussões e decisões comunitárias, oferecendo ao público feminino pouco espaço de fala. É o que mostra Aoke (2015), em sua pesquisa sobre a escolarização de imigrantes japoneses no Vale do Paraíba, no município de Jacareí. Aoke (2015) aponta, segundo depoimento da ex-professora da unidade escolar, a participação exclusiva masculina, de modo que as “mulheres (mães) não participavam das reuniões com professores” (AOKE, 2015, p. 62).

No conjunto de fotografias das escolas de imigrantes japoneses, apresentada pela Associação Okinawa Kenjin do Brasil, ainda neste capítulo, nota-se a predominância de figuras adultas masculinas, como membros do quadro da diretoria das associações e escolas. Rara é a presença de figuras femininas nestes registros. Essa prática da precedência masculina está calcada na “hierarquia baseada no sexo, geração e primogenitura”, presentes na sociedade japonesa da época, conferindo ao sexo masculino uma importância maior no papel social dentro da família e da comunidade (BENEDICT, 2019, p. 48). “O pai, como chefe masculino da casa, é servido primeiro às refeições, é o primeiro a tomar banho familiar e recebe com um aceno as profundas referências dos seus” (BENEDICT, 2019 p. 50).

A pesquisadora Ana Luisa Campanha Nakamoto (2019), no estudo sobre as “*Representações do feminino na imigração japonesa e okinawana no Brasil*”, sua tese de doutorado em sociologia, analisa a participação e a organização das mulheres ao longo do processo de mudanças ocorridas no Japão e no Brasil.

Ao final do século XIX, “modernizar” as mulheres japonesas passou a ser considerada uma questão nevrálgica para o progresso nacional. Se o país buscava a racionalização (lê-se também “ocidentalização”) no plano econômico, político e do espaço público com o estabelecimento de indústrias, sistema parlamentar e uma infraestrutura moderna com

ferrovias, telégrafos e equipamentos de higiene pública; a esfera doméstica também foi incluída na agenda de modernização a partir de discussões sobre maternidade, conjugalidade e gestão do lar. A partir de 1890, esse debate converge no estabelecimento de bases curriculares para a educação feminina secundária sob a rubrica “*ryosai kenbo*”²⁸, que pode ser traduzida como “boa esposa, mãe sábia”. (NAKAMOTO, 2019, p.68).

Para a pesquisadora Monica Setuyo Okamoto (2018), que investigou a reforma educacional no período *Meiji* e analisou os materiais didáticos produzidos pelo Ministério da Educação do Japão, a própria educação fazia uma clara distinção dos diferentes papéis:

A educação para meninas também merece menção, uma vez que livros didáticos exclusivos para a educação moral feminina haviam sido criados. A obrigação das mulheres japonesas era servir seus homens e familiares e manter a continuidade do sistema familiar patriarcal. A concepção de ‘boa esposa e mãe sábia’ (*ryôsai kenbo*) surgiu na realidade após a guerra sino-japonesa (1884~1885), quando o Imperador japonês percebeu que para ser bons súditos e homens corajosos e leais era preciso uma ‘boa esposa e mãe sábia’ que cuidasse não só das tarefas, como também da criação de filhos instruídos, fortes e saudáveis. Dessa forma, podemos afirmar que a educação feminina estava voltada para a atuação das mulheres nas questões domésticas, porém sob uma perspectiva nacionalista. (OKAMOTO, 2018, p.229).

Essa evidência da distinção de gênero tem um exemplar, neste trabalho, retratado no Capítulo 3, no qual é possível observar que algumas das escolas tinham cursos profissionalizantes e, no caso da cidade de Santos, o curso profissional para mulheres era o de corte e costura. Para Demartini (2000) e Wakisaka *et alii* (1992) as escolas de corte e costura, difundidas nas colônias japonesas no Brasil, no período anterior à Segunda Guerra, traziam como principal preocupação a preparação das jovens para o “casamento” (DEMARTINI, 2000, p.60).

Trataremos agora da segunda etapa necessária à constituição do empreendimento, a arrecadação. O estabelecimento dessa etapa somente é possível após definida a constituição da associação de japoneses, *nihonjinkai*, com a formação do quadro diretivo, constando a nomeação dos responsáveis envolvidos e a definição da localização em que será construída a sede escolar ou da associação. Configura-se como uma etapa subsequente, na formação da associação, a construção do empreendimento. A decisão de edificar um empreendimento só poderia se consolidar caso houvesse um claro entendimento de sua finalidade, para quantas

²⁸ De acordo com Nakamoto (2019) foi Masanao Nakamura (1832~1891), diretor da Escola Normal Feminina de Tóquio (*Tokyo Joshi Shiha Gakko*), atual Universidade Ochanomizu, considerada como a primeira escola normal feminina no Japão, o autor deste termo (NAKAMOTO, 2019, p.68-69).

pessoas ele seria destinado, ou seja, quantas seriam atendidas. Através desse entendimento, conseguia-se dimensionar o espaço e as instalações necessárias, de acordo com a quantidade de crianças existentes na colônia. Diante dessas informações, a obtenção de meios, para sua realização, passa a ser fundamental. Inicia-se o processo de captação de recursos financeiros, cuja arrecadação seria feita entre os próprios imigrantes da comunidade.

A modalidade de contribuição comumente utilizada, nas comunidades nipo-brasileiras, é chamada de *kifu kin*, modelo trazido pelos próprios imigrantes. Trata-se de um sistema de arrecadação que conta com a contribuição espontânea dos membros da associação, os associados, ou *kaiin*, feitas em envelopes²⁹.

Para os japoneses, a prática da entrega de contribuição financeira, com valores espontâneos dentro de envelopes, é uma cerimônia carregada de muito simbolismo e formalidade, ela é praticada nas mais variadas relações sociais e ocasiões. É como escreve Handa (1987), sobre a contribuição financeira, para o caso de falecimento de algum membro da comunidade, nos primeiros anos da imigração: “era ainda costume entre os japoneses oferecer uma pequena quantia em dinheiro, o chamado *koden*, à família do morto” (HANDA, 1987, p.483). Do mesmo modo, essas contribuições são entregues em envelopes, contendo breve mensagem de pesar e o nome da família ofertante.

Para a construção da escola, a modalidade de contribuição necessária é, portanto, o *kifu-kin*. Em seu livro de memórias, Handa (1987) lembra o caso da construção de uma escola pela comunidade: “todos faziam um esforço, contribuindo cada casa com 5 ou 10 mil-réis. Na época, tratava-se de despesa pesada, mas... o que fazer?” (HANDA, 1987, p. 291).

²⁹ Por meio deste costume, que perpassa o tempo e é praticado ainda nos dias de hoje nas tradicionais comunidades nipo-brasileira, se oferece espontaneamente contribuições financeiras em envelopes, em todas as relações sociais (entre amigos, familiares, parentes, entidades e organizações das mais diversas etc.) e nas mais diversas ocasiões (nascimento, aniversário, noivado, casamento, visita a pessoa convalescente, despedida, velório, missa, festividades, formatura, apresentação artística, confraternização envolvendo convidado especial ou autoridade, aquisição de terras, benfeitorias, construções, etc.). Para cada ocasião existem diferentes tipos de envelopes, com inscrições em escritas japonesa e geralmente estampado com diferentes tipos de laços. Alguns exemplos: *oiwai kin* é uma contribuição espontânea para ocasião festiva, geralmente faz uso do *shugibukuro* que é um envelope (físico) especial, que contém estampado no papel um laço de borboleta, cujo simbolismo é a capacidade de atar e desatar com facilidade. O oferecimento desse envelope transmite o significado de que a ocasião possa se repetir por diversas vezes, assim como o nó que estampa o envelope. Normalmente estas contribuições, *oiwai kin*, substituem os presentes e são ofertados nos nascimentos, em cerimônia de escolha de nome, aniversário, formatura etc. Existem envelopes específicos para velório e missa de falecimento. Estampado com um nó apertado, que não se pode desatar, e tem por significado contribuir com a ajuda de custas para incenso e outros gastos necessários nas cerimônias fúnebres, essas contribuições espontâneas são chamadas de *gokouryou*. Existe também o costume de se entregar envelopes, contribuições espontâneas, para pessoas convalescentes, nas ocasiões das visitas de cortesia, que é chamado de *omimai kin*.

Em ambos os casos são contribuições espontâneas, ofertadas em diferentes ocasiões, diferenciadas apenas pelo tipo de mensagem escrita no próprio corpo do envelope.

Isto é, após a constituição do *nihonjinkai*, com a composição definida do quadro diretivo, e decisão de construção de uma escola ou associação, membros da diretoria, normalmente o presidente e diretor financeiro, além do representante do setor, percorriam as casas dos imigrantes, munido de um caderno para registro das anotações, para arrecadar os envelopes do *kifu kin*, com as contribuições em espécie dos associados.

Nos envelopes, entregues ao tesoureiro da associação ou representante do setor, constavam o nome da família associada, *kaiin*, que fazia a contribuição. Após a arrecadação, no momento mais oportuno, a lista, em que constavam todos os nomes e os valores das respectivas contribuições, é tornada pública e, inclusive, dependendo da ocasião, fixada visivelmente na sede da escola ou associação.

Comumente, iniciava-se a com o nome da família que fazia a maior contribuição financeira, de modo que ele encabeçava a lista e era seguido pelos demais nomes, ordenando-se a lista de forma decrescente. Ao lado do nome de cada família, ia o valor contribuído. O *kifu kin* é uma contribuição única, para um determinado fim, sendo, portanto, diferente do rateio de custos para manutenção e mensalidades. Trata-se de um instrumento arrecadatório para uma ocasião especial, como, por exemplo, a compra de um terreno, a construção de uma edificação, reformas e mesmo para a realização de grandes eventos, tudo pontual. Ao considerarmos que se trata de contribuição espontânea, não havendo determinação, mas sugestão de faixas de valores para se contribuir, disputas por questões de prestígio, entre os membros da comunidade, certamente se faziam presentes no momento da oferta, justificadas pelos sentimentos de “*on*” e de “*gimu*” incorporados por estes imigrantes.

A foto abaixo é de um evento, *undokai*, realizado na nova sede da Associação de Campo Limpo. De acordo com relato de memória de testemunho de época, de Hideo Kamiya, trata-se da inauguração da nova sede, em 1957. Entre os diversos membros presentes, a professora do Grupo Escolar de Campo Limpo, Dona Leda Bergamini Marranchello, sentada ao lado direito, na foto, da única criança presente neste registro. Afixada no lado externo da fachada predial, no canto esquerdo da foto, a lista das contribuições espontâneas dos associados, contendo nomes e valores do *kifu-kin* das famílias que participaram da construção da nova sede. Esta lista sugere que os nomes das famílias que fizeram a maior contribuição estão concentrados na parte direita. À medida que os

nomes, escritos verticalmente, afastam-se para a esquerda, percebe-se que vão se reduzindo a quantidade de “algarismos”, ou seja, indica que tenham sido menores as contribuições.



Figura 2. Sede Associação Campo Limpo - Kifu kin

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro

Vale ressaltar que o tema arrecadação, tratado neste subcapítulo, diz respeito aos aspectos comunitários presentes nos costumes, que foi praticado pelos imigrantes e se tornou um legado nas comunidades nipo-brasileiras, ainda nos dias de hoje, que é a entrega de contribuições financeiras em envelopes. A abordagem deste subcapítulo não está levando em consideração os casos de núcleos organizados por companhias colonizadoras, que financiavam a construção de escolas para os filhos dos imigrantes. Os casos de núcleos de imigrantes formados por companhias colonizadoras, representam uma minoria, além disso, não é possível afirmar que todo o recurso para a construção do empreendimento partia unicamente dessas companhias, sem a necessidade dos colonos oferecerem suas respectivas contribuições.

Ainda neste capítulo, será abordada a participação do Consulado do Japão nas escolas dos imigrantes, através da subvenção financeira. Porém, é possível afirmar que este realizava apenas aporte de parte dos recursos financeiros, não assumindo a totalidade dos

investimentos. É como escreve Yamashiro (1996), em seu livro de memórias, quando, contando a experiência de seu pai no município de Cedro, eixo Santos-Juquiá, diz que os “japoneses residentes em Cedro receberam a comunicação do consulado-geral do Japão em São Paulo informando-os de que o governo de Tóquio concedia uma subvenção para construção de escolas na colônia” (YAMASHIRO, 1996, p.56). Por sua vez, Silva (2016) corrobora quando afirma, sobre a Escola Primária Japonesa *Kazushi* de Santos, “a ajuda do governo japonês para completar a verba restante” (SILVA, 2016, p.167). Sendo assim, podemos concluir que os colonos contribuíam financeiramente para a construção das escolas, através da contribuição espontânea chamada de *kifu kin*.

A escola de Cedro foi construída com base na subvenção do governo japonês, no valor de 9 contos de réis, e na contribuição de 40 e poucos membros da Associação de Japoneses, que colaboraram com trabalho e dinheiro. Uma vez entregue o prédio ao governo do Estado, os japoneses podiam contratar um professor para ensinar o idioma nipônico e outras matérias na mesma língua. (YAMASHIRO, 1996, p.74).

As contribuições financeiras feitas pelos imigrantes foram fundamentais para construções das escolas e de inúmeras outras ações. Porém, vale destacar que a prática de ofertar contribuições espontâneas, presentes entre os japoneses, constitui um peculiar aspecto de sociabilidade desse grupo. Por meio deste costume, manifesta-se a prática dos sentimentos de “obrigação” e “débito” nas relações sociais, uma vez que um colono, ao ofertar uma contribuição espontânea, seja por conta do nascimento de uma criança, da convalescência ou de um falecimento, a outro colono, estabelece e alimenta uma espiral de trocas mútuas, nas relações interfamiliares deste grupo social, assim fortalecendo maior sentimento de vínculo e obrigações. Uma vez que, ao enfrentar situações semelhantes, espera-se que outros colonos possam retribuir as mesmas ações praticadas.

Assim, a oferta do *kifu kin*, como no caso da construção de uma escola por exemplo, representa, para o ofertante, um suposto reconhecimento perante seu grupo, como uma forma de demonstração de sentimentos de valorização comunitária, apreço pela educação, benevolência, entre outros atributos. Além disso, diante da oferta, espera-se a relação de troca, por meio da participação e reprodução da mesma prática, por outros colonos. Porém, revela indiretamente o simbolismo da demonstração de capacidade financeira deste ofertante, garantindo adicionais formas de prestígio e outras trocas nas relações.

Feita a arrecadação das contribuições dos imigrantes, partia-se para a terceira etapa do processo, a construção do empreendimento, que é a sede da unidade escolar. É o momento

em que se delineia o terceiro aspecto comunitário, manifestando-se no trabalho comunitário, o *mutirão*.

Uma vez definido e negociado o local de construção da sede do empreendimento, escola ou associação, e dispondo-se dos recursos materiais, entra em cena a mobilização comunitária para sua edificação, com o envolvimento do trabalho braçal dos próprios colonos. Na grande maioria dos casos, a sede da própria associação era onde funcionaria a sede da escola e, geralmente, possuíam discretas acomodações, de 1 a 4 salas, variando de acordo com o número de famílias de colonos da região.

Os *mutirões* destinados à obra da sede da escola, frequentemente, contavam com a participação efetiva de toda a família. Os jovens participavam, por meio do *seineikai*, nos trabalhos mais pesados, como escavações de poços e fundações, além dos cortes do madeiramento. Os mais experientes, nas montagens de carpintaria, e as mulheres no preparo dos alimentos para serem servidos aos trabalhadores.

A construção, inicialmente de madeira retirada do próprio lote e de sítios vizinhos, foi realizada com o trabalho voluntário de sócios da Associação. Eles derrubavam árvores, cortavam madeira e a transportavam até o local da construção, operando em grupos de três ou quatros e em rodízio. (YAMASHIRO, 1996, p.57).

O emprego do trabalho comunitário de ajuda mútua, o *mutirão*, chamado pelos colonos de *tasuke ai* (em japonês) ou *yui maru* ³⁰(no dialeto de Okinawa), foi uma prática muito difundida nas comunidades de imigrantes. Eram práticas que não se limitavam somente em promover ações de interesse coletivo, como os casos de demandas das escolas e associações. Mas eram amplamente praticadas em ações destinadas ao interesse particular, como no caso de demandas originadas de lavouras privadas, dos próprios colonos, geralmente para os serviços mais rústicos como de capinação, arranca-toco etc., havendo alternância de realização destas ações nas diferentes propriedades e em diferentes datas. Geralmente, construções das casas de madeira, escavação de poços, edificações de galinheiros, paióis e garagens dos próprios colonos, além das melhorias das vias e estradas, serviços de melhorias de cursos d'água e encostas também eram realizadas pelo sistema de *mutirão*. É como o exemplo realizado pela comunidade japonesa do bairro do Saboó, na

³⁰ Yui Maru - De acordo com Lais Miwa Higa é uma expressão, utilizado pelos japoneses da província de Okinawa, que literalmente quer dizer “corações costurados juntos”, que traz o significado de “ajuda mútua”, baseadas nos laços de solidariedade e na ideia de estabelecimento de relações horizontais (HIGA, 2015, p.79).

retificação e desassoreamento de córrego que cortava a região do bairro chinês em Santos (SILVA, 2016, p. 494-504).



Figura 3. Trabalhos comunitários - Tasuke ai - Yui maru

Fonte: AOKB, 2012, p.86

Com a sede edificada, a última etapa é operacionalizar o empreendimento. Para o cumprimento das determinações impostas pelas autoridades, uma escola somente poderia funcionar se lecionasse o ensino nacional, com uma professora normalista, ou seja, se a escola mantivesse um docente, formado pelo ensino normal³¹, que respondesse pelas questões educacionais da escola junto às autoridades. Além do ensino nacional, tais escolas dispunham de professores do ensino japonês.

Logo após a inauguração, o prédio foi oferecido ao governo do Estado. A seguir, chegava a primeira professora normalista para dar aulas. Não só filhos de japoneses, como também de outros habitantes locais, se beneficiaram do ensino público. A colônia nipônica podia usar a escola para aulas de ensino japonês. Ela se tornou desde então um centro de vida comunitária, servindo para sediar a Associação de Japoneses, que promovia ali suas reuniões e também festas como do aniversário do imperador, acompanhadas sempre de um undokai. (YAMASHIRO, 1996, p.57).

³¹ De acordo com Piletti (2011) o ensino normal tinha a finalidade de: 1) formar professores de escolas primárias; 2) habilitar administradores escolares para as mesmas escolas; 3) desenvolver e propagar conhecimentos e técnicas sobre a educação da infância (PILETTI, 2011, p. 189-190).

Estas escolas funcionavam no sistema multisseriado, em um turno ensinava-se o ensino nacional, obedecendo às exigências das autoridades locais para funcionamento, no contraturno ensinava-se o idioma da língua pátria de origem dos pais dos alunos, o japonês. Em algumas localidades existia a cessão e alocação de professores da rede municipal para o ensino nacional. Embora a autorização de funcionamento, decreto de 17/12/1920, exigisse a obrigatoriedade de curso normal para docência do ensino nacional, para o ensino do japonês, muitas vezes, o papel era desempenhado por leigos, como exemplifica Omuro (2015), em seu estudo realizado na região de Registro.

Na maioria das escolas analisadas, o papel do professor não se restringia somente às atividades de ensino. Em muitos casos os professores moravam em edificações anexas à instalação escolar, desempenhando o papel de zeladoria das instalações prediais (OMURO, 2015, p.69). É o que também verificou Rafael da Silva & Silva, em seu estudo sobre as escolas japonesas na Baixada Santista e Vale do Paraíba: “cabia ao professor, além da parte pedagógica, toda administração do prédio, limpeza, organização etc. O professor era responsável por todo o funcionamento da escola, centralizando em uma única pessoa todos os serviços” (SILVA, 2016, p.175).

Como tratado anteriormente, as escolas desses imigrantes estavam diretamente ligadas às associações de japoneses, *nihonjinkai*, sendo o prédio escolar o local de funcionamento da própria sede da associação. Porém, deve-se destacar a existência de dois diferentes caixas financeiros. O primeiro, consiste no *kaihi*, que se trata das contribuições anuais, ou mensais, dos membros das associações de japoneses, *nihonjinkai*, destinado aos custos de manutenção predial e das instalações em geral. O valor dessas contribuições era definido nas assembléias das próprias associações, contudo, o valor era fixo e pago por cada família associada, independentemente da quantidade de membros.

Para arcar com os custos de remuneração dos professores e das despesas escolares, materiais didáticos e de apoio em geral, a associação contava com um caixa exclusivo para tal fim. Todas essas despesas eram divididas entre as famílias e variava de acordo com a quantidade de crianças matriculadas. Essas contribuições eram cobradas mensalmente e o termo para designá-las, em japonês, é *gesha*.

Para professor foi contratado Shingi Kinjo, formado pela Escola Superior de Comércio de Kobe. A manutenção do curso de japonês, e de seu professor, ficou a cargo da Associação de Japoneses, com os pais de alunos pagando um adicional proporcional ao número de filhos que frequentavam

as aulas, além da mensalidade de sócios da associação. (YAMASHIRO, 1996, p.74).

Diante do exposto, e com base no documento apresentado no Capítulo 3 deste trabalho, que trata de carta de agradecimento emitida pela Associação de Apoiadores da Escola Primária *Kazushi*, do Saboó, é possível evidenciar que as escolas de imigrantes japoneses operavam com duas associações distintas em uma mesma sede. A primeira, o *nihonjinkai*, de maior abrangência e organicamente mais estruturada, como visto anteriormente, responsável pela manutenção da sede da associação e da escola. A segunda, que contava exclusivamente com famílias que se relacionavam diretamente com a escola, cujos filhos estivessem devidamente matriculados, e que tinha por representante o diretor de assuntos educacionais do *nihonjinkai*. Essa segunda associação, de apoiadores da escola, tinha como finalidade a administração e rateio dos custos educacionais e a remuneração dos professores. A associação que se relacionava com os professores prestava homenagens aos membros do *nihonjinkai*. Ou seja, a pasta da educação, representada pela associação de apoiadores da escola, era um departamento da associação de japoneses, *nihonjinkai*. Na pesquisa realizada nas escolas japonesas, no município de Registro, Omuro teve semelhante constatação ao identificar a participação de membros, de uma comissão exclusiva, para deliberar os assuntos educacionais (OMURO, 2015, p. 70).

Por meio desse *modus operandi* é que os imigrantes japoneses operacionalizaram suas associações e escolas. Essas características foram legadas e ainda permanecem vivas nas atuais associações nipo-brasileiras, que substituíram as antigas associações de japoneses, *nihonjinkai*, sendo praticadas agora pelos seus descendentes, geralmente filhos e netos dos pioneiros.

Tabela 1. Distribuição de escolas de imigrantes japoneses de acordo com o levantamento da “Associação de Pais e Alunos de Escolas Primárias Japonesas de São Paulo, em abril de 1932”

Zona de localização	Nº de escolas	Nº Alunos
E.F. Noroeste	83	4.669
E.F. Sorocabana	36	1760
São Paulo e subúrbios	10	618
E.F. Paulista	13	544
Registro e vizinhanças	10	427
Santos e Santos-Juquiá	10	364
Estado do Paraná	8	226
E.F. Araraquara	6	181
E.F. Central do Brasil	3	140
São Paulo Railway	5	120
Estado do Mato Grosso	1	83
E.F. Douradense	2	46
E.F. Mogiana	0	0
Total	187	9178

Tabela 1. Escolas Primárias Japonesas no estado de São Paulo, 1932

Fonte: Wakisaka et alii, 1992, p.126

Nos dados apresentados abaixo constam a localização, cidade e bairro, a denominação da associação e sua data de fundação. Vale destacar que muitas destas associações cadastradas, cujos dados estão disponíveis na internet, no Centro de Estudos Nipo Brasileiro (CENB), foram oficialmente constituídas no período pré-guerra. Porém, cada uma destas associações possui diferentes trajetórias para serem investigadas, individualmente, uma vez que durante o Estado Novo houve o fechamento total destas escolas e associações de japoneses e, depois, muitas foram reabertas no pós-guerra. Para outras, o fechamento foi definitivo. Algumas delas se reorganizaram em outras localidades.

Abaixo, vemos as Associações de Japoneses, *nihonjinkai*, no estado de São Paulo, fundadas no período anterior à Segunda Guerra, no estado de São Paulo, e que estão em funcionamento com a nova denominação, de Associação Cultural e Esportiva. Dados obtidos do CENB:

	Município	Denominação	Fundação
1	Registro	Associação Nipo Brasileira do Bairro da Raposa (Registro Bairro 5)	1913
2	Cafelândia	Associação Cultural Agrícola e Esportiva Hirano de Cafelândia	1917
3	Mairiporã	Associação Cultural Esportiva Doushikai de Mairiporã	1918
4	Piracicaba	Associação Cultural e Recreativo Nipo Brasileiro de Piracicaba	1920
5	Álvares Machado	Associação Cultural Esportiva Agrícola Nipo Brasileira de Álvares Machado	1920
6	Sete Barras	Associação Desportiva Cultural Nipo Brasileira de Sete Barras	1920
7	Registro	Associação Cultural Nipo Brasileira de Registro	1922
8	Itariri	Associação Nipo Brasileira de Itariri	1922
9	Martinópolis	Associação Cultural Nipo Brasileira de Martinópolis	1926
10	Mirandópolis	Associação Cultural e Esportiva Primeira Aliança	1927
11	Marília	Associação Cultural e Esportiva Nikkey de Marília	1927
12	Araçatuba	Associação Cultural Nipo Brasileira de Araçatuba	1928
13	Promissão	Associação Cultural e Esportiva Nipo Brasileira de Promissão	1928
14	Pirapozinho	Associação Cultural Agrícola Desportiva de Pirapozinho	1928
15	Santos	Associação Japonesa de Santos	1929
16	Presidente Prudente	Associação Cultural Agrícola Esportiva Presidente Prudente	1929
17	Lins	Associação Beneficente Cultural e Esportiva de Lins	1930
18	Mirandópolis	Associação Cultural Esportiva Nipo Brasileira da Terceira Aliança	1931
19	Penápolis	Associação Cultural Nipo Brasileira de Penápolis	1932
20	Pompéia	Associação Cultural e Esportiva de Pompéia	1933
21	Paraguaçu Paulista	Associação Cultural Esportiva de Paraguaçu Paulista	1933
22	Lins	Associação Cultural Agrícola e Esportiva do Bairro Tangará 7	1934
23	Duartina	Associação Cultural e Esportiva de Duartina	1934
24	Clementina	Associação Cultural Nipo Brasileira de Clementina	1934
25	Gabriel Monteiro	Associação Cultural Nipo Brasileira de Gabriel Monteiro	1934
26	Jacareí	Associação Cultural Desportiva Nipo Brasileira de Jacareí	1934
27	Cafelândia	Associação Cultural Agrícola e Esportiva do Bairro Tangará 2	1936
28	Guaraçai	Associação Cultural Nipo Brasileira de Guaraçai	1936
29	Bauru	Clube cultural Nipo Brasileiro de Bauru	1936
30	Monte Alto	Associação Nipo Brasileira de Monte Alto	1939
31	Ana Dias Itariri	Associação Nipo Brasileira Cultural e Desportiva de Ana Dias	1938
32	Gaibô	Sociedade Cultural Esportiva Guaibê	1940

Tabela 2. Abertura de associações japonesas (1917-1940)

Fonte: CENB. Disponível em <http://nw.org.br/sistema/ctr_APIGoogleMaps_filtro/> acesso em 05/11/2021. Tabela elaborada pelo próprio autor.

Abaixo, as antigas Associações de Japoneses na Região Metropolitana de São Paulo, fundadas no pré-guerra, com nova denominação, seu respectivo ano de fundação, localização e quantidade de famílias associadas, segundo dados do CENB, obtidos por meio da internet.

Grande São Paulo (Região Metropolitana de São Paulo)				
	Município	Denominação	Fundação	Famílias associadas
1	Mogi das Cruzes	Associação Rural de Porteira Preta	1920	22
2	Mogi das Cruzes	Associação dos Agricultores de Cocuera	1926	135
3	Mogi das Cruzes	Associação Sul de Mogi das Cruzes	1930	32
4	VGP	Associação Cultural e Esportiva de Vargem Grande Paulista	1932	-
5	Mogi das Cruzes	Associação Centro Cultural Esportivo de Mogi das Cruzes	1934	235
6	Suzano	Associação Nikkey do Bairro das Palmeiras (Fukuhaku)	1935	91
7	Itapecerica	Centro Esportivo e Cultural de Itapecerica	1935	-
8	Embu das artes	Associação Cultural e Esportiva de M'Boi Mirim	1935	-
9	Arujá	Associação Cultural de Arujá	1936	140
10	Biritiba Mirim	Associação Agrícola Desportiva e Cultural do Sogo	1941	40

Tabela 3. Associações de Japoneses, Região Metropolitana da Grande São Paulo, fundação pré-guerra

Fonte: CENB. Disponível em: http://nw.org.br/sistema/ctr_APIGoogleMaps_filtro/ acesso em 05/11/2021.
Tabela elaborada pelo próprio autor

Por fim, as antigas escolas das associações de japoneses da cidade de São Paulo, fundadas no pré-guerra, com nova denominação após a reabertura.

Município de São Paulo				
	Município	Denominação	Fundação	Famílias associadas
1	zona norte	Associação Cultural Nipo Brasileira de Vila Nova Cachoeirinha	1933	74
2	zona norte	Associação Cultural e Agrícola Cachoeira*	1928	60
3	zona leste	Itaquera Nikkey Clube	1925	100
4	zona sul	Centro Esportivo e Cultural do Taboão	1932	98

Tabela 4. Associação de Japoneses, Município de São Paulo, Fundação pré-guerra

Fonte: CENB. Disponível em: http://nw.org.br/sistema/ctr_APIGoogleMaps_filtro/. Acesso em 05 nov. 2021.
Tabela elaborada pelo próprio autor

*As informações da Associação Cultural e Agrícola Cachoeira, fundada em 1928, não estão disponíveis no site da internet do CENB. Os dados referentes a esta associação está baseada na publicação *Associação Cultural e Agrícola Cachoeira. 1928~2018*. São Paulo. Paulos. 2018

estrangeira e como língua de herança desse grupo social. Essa transformação está relacionada ao fato de que os japoneses, definitivamente, passam a encarar o país como residência fixa, não como residência temporária, como no período anterior à guerra. A maioria das associações manteve seu funcionamento, porém, com o passar do tempo, o nível de interesse foi se reduzindo, a cada ano, provocando o fechamento das escolas por parte das próprias associações. Atualmente, para a grande maioria, tais associações são espaços dedicados aos encontros sociais, práticas esportivas, culturais e artísticas, deixando de cumprir o papel de escolarizar os filhos dos trabalhadores rurais do passado.

As escolas de imigrantes em São Paulo e o Consulado do Japão

Nos núcleos de imigrantes, a dificuldade de comunicação, dada a ausência de amparo e assistência, por parte do poder público, nos locais onde estes trabalhadores rurais foram introduzidos, e frente aos inúmeros problemas comunitários, resultou na necessidade desses trabalhadores se organizarem, pensando na melhoria da qualidade de vida e da própria sobrevivência. Tomoo Handa registrou o seguinte: “Antes de sedes de associações para seus encontros comunitários e sociais, os japoneses procuravam construir a escola. Nos primeiros tempos, reuniam-se nas escolas para tratar dos problemas da comunidade. Ou para comer e beber” (HANDA, 1987, p.282).

O memorialista Tomoo Handa narra, na mais importante obra de memória sobre a imigração japonesa no Brasil, o clássico “*O imigrante japonês*”, a presença de escolas no seio das comunidades de imigrantes japoneses no Brasil, já a partir de 1914. Com o aumento do fluxo migratório, novos núcleos e colônias se formam e novas escolas e associações surgem, acompanhando o processo de imigração no país (HANDA, 1987, p.177).

Leiko Matsubara Morales, que estudou o ensino da língua japonesa e as “escolas comunitárias”, indica um registro anterior à Segunda Guerra, em *História da educação japonesa da Alta Paulista (1941)*, em que, na década de 1920, na região de Marília e adjacências, “as escolas brotavam quase que espontaneamente em cada uma das comunidades como um sistema de educação informal nas mãos de voluntários e professores contratados” (MORALES, 2008, p.32).

Nota-se que, nas primeiras década, do início da imigração, uma série de escolas foram sendo constituídas ao longo dos assentamentos e núcleos dos imigrantes. Na edição do periódico da comunidade, “*Notícias do Brasil*”, o *Burajiru Jihô*, de 15 de março de 1927, consta a notícia da “fundação de *Zaihaku Nihonjin Kyoikiu Kai*, Associação Japonesa de

Ensino no Brasil” (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 100). A constituição dessa entidade de classe, congregando todas as escolas de imigrantes japoneses, revela o interesse de organização e padronização das unidades isoladas, sob o ponto de vista político e educacional, da parte dos imigrantes. Entre os objetivos desta entidade central:

atividades de ligação entre as escolas; unificação da orientação educacional dos filhos de japoneses; melhoria da qualidade e do tratamento do professor; realização de seminários e conferências sobre a educação; aperfeiçoamento de livros didáticos. A nova entidade instalou filiais em São Paulo, Santos, Ribeirão Preto, Promissão, Presidente Prudente, Registro, Catanduva, Penápolis, Araçatuba e Ourinhos. (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.100).

Para Chieko Mita (1999), esta instituição precedeu a Liga dos Amigos das Escolas Japonesas de São Paulo, a *São Paulo Niponjin Gakko Fukei-kai*, “por iniciativa do cônsul geral japonês em São Paulo, com o objetivo de integrar as escolas japonesas e orientar os professores japoneses em São Paulo, como um órgão anexo ao Ministério da Educação do Japão”, por meio desta liga, o governo japonês subsidiou as escolas japonesas no Brasil (MITA, 1999, p.90).

De acordo com Shibata (2009) é neste ano, de 1927, que o consulado japonês de São Paulo traça um plano de educação cujo objetivo era a “dupla escolarização” das crianças, o aprendizado conjunto do idioma pátrio, língua materna japonesa e do ensino nacional brasileiro. Por meio desse plano, “o governo japonês criou associações educacionais que passaram a apoiar as iniciativas dos imigrantes para criar suas próprias escolas”. E para promover a “[dupla escolarização]”, geralmente, sua operacionalização era realizada em uma mesma edificação. “No mesmo prédio construído pelos imigrantes passou a funcionar também, em horário distinto, nos moldes do ensino brasileiro, a escola primária, com a finalidade de atender à população dos núcleos e de suas adjacências” (SHIBATA, 2009, p.23). Ou seja, em um turno a educação nacional, no contraturno a educação japonesa.

A *Niponjin Gakko Fukei-ka* ou *Zai São Paulo Nihonjin Gakko Fukeikai*, que para Wakisaka *et alii* seria a Associação de Pais e Alunos de Escolas Japonesas de São Paulo, foi oficialmente constituída em 1929, “por intermédio do Cônsul Geral Nakajima”, dissolvendo a Associação de Ensino (ou Educacional) dos Japoneses no Brasil, a *Zaihaku Nihonjin Kyoikiu Kai*. “Tratava-se agora de uma pessoa jurídica oficialmente reconhecida” (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.212). Ainda, sobre tais entidades centrais, de acordo com Moriwaki & Nakata (2008):

Em 9 de agosto de 1929 foi fundada a Associação de Pais das Escolas de Japoneses de São Paulo, que posteriormente passou a se chamar Associação Brasileira de Difusão da Educação dos Japoneses e, finalmente, em 1939, Associação Brasileira de Difusão e Cultura dos Japoneses. Essas entidades funcionavam como centros unificadores das diretrizes da educação dos descendentes. Além do aumento do número de escolas de língua japonesa, observou-se também a instalação de cursos profissionalizantes, como a Escola Feminina de Corte e Costura Nipo-Brasileira em São Paulo, em 1932, e a Escola Comercial de Presidente Prudente, em 1938. Em outras regiões também se verificou a criação de instituições polarizando esforços para melhorar a formação dos descendentes. (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.43).

De acordo com a Biblioteca da Dieta, Parlamento japonês, a Associação de Pais das Escolas de Japoneses eram responsáveis pela distribuição das concessões financeiras para as escolas japonesas no Brasil:

Além das atividades já inicializadas pelo conselho, a Associação de Pais começou a gerenciar os dormitórios estudantis construídos na cidade de São Paulo e se tornou responsável pela distribuição dos subsídios educacionais concedidos pelo governo japonês (35.000 yen por ano para a construção do prédio da escola e o salário dos professores).³² (Fonte: Biblioteca da Dieta, Parlamento Japonês - Tradução: Daniela Gonçalves da Costa)

Após a reformulação do estatuto, em março de 1936, a entidade passa a ser denominada Sociedade Japonesa da Divulgação do Ensino, ou Associação de Difusão do Ensino de Japoneses do Brasil - *Zaihaku Nihonjin Kyoiku Fukyukai* ou *Bunka Fukyukai*. A entidade passa a publicar a revista *Reimei* (Alvoradas) e nomear inspetores escolares para “melhoria da eficiência do ensino do idioma nipônico” (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.213). Nesse período, essas escolas normalmente recebiam visitas de “representantes consulares, legitimando o funcionamento” (MORALES, 2008, p.34). A participação do consulado japonês de incentivo às escolas de imigrantes é bastante evidenciada.

Os *shigaku* (os inspetores da educação, enviados pelo Ministério das Relações Exteriores, tentavam incutir ‘ideais imperialistas’ aos professores, incitando a exacerbação do sentimento patriótico e da ‘superioridade da nação japonesa’ por conta da euforia gerada com as conquistas ultramarinas na Manchúria e em Shangai. (1931-1933) (MORALES, 2008, p. 34-35).

³²In addition to the activities already started by the council, the Parent's Association began to manage student dormitories constructed in São Paulo City, and became responsible for the distribution of educational grants provided by the Japanese Government (35,000 yen per year for school building construction and teachers' salary). Disponível: < dl.go.jp/brasil/e/s4/s4_3.html > acesso em 04/08/2021.

Essa ação, segundo Célia Sakurai (2002) representa uma medida, como parte de um conjunto de ações, de uma política de “imigração tutelada”, a partir de 1924, pensado pelo governo japonês, interferindo em diversos setores como educação, saúde e na vida econômica dos imigrantes (SAKURAI, 2002, p.85).

De acordo com Moriwaki & Nakata (2008), que pesquisaram sobre o ensino da língua japonesa no Brasil, o intervalo entre os anos de 1930 e 1941 é considerado o “Período Áureo” da história das escolas japonesas no Brasil, como o período de maior prosperidade do funcionamento delas. Em abril de 1938, registrou-se o número de 476 escolas em operação (MORIKAWA & NAKATA, 2008, p. 39). Essa quantidade de unidades escolares apresentadas tem uma pequena variação, se compararmos com os dados apresentados no sítio da internet da Biblioteca da *Dieta*, Parlamento Japonês, que apresenta os seguintes dados sobre os números de escolas existentes no Brasil:

Inicialmente foram criadas escolas primárias em cada colônia japonesa, sendo estabelecidas 61 escolas até o fim de 1926, 122 escolas até junho de 1931 e 486 escolas até março de 1939³³. (Fonte: Biblioteca da Dieta, Parlamento Japonês- Tradução: Daniela Gonçalves da Costa)

Para cumprir com os requisitos para funcionamento e atender às exigências das autoridades locais de educação, a *Fukyu Kai*, atuou na articulação e negociação de diversos problemas, principalmente junto às autoridades de educação, como o fato exemplificado na região de Santos (SILVA, 2016, p. 244-246)

Por vezes, a Instituição buscou parcerias e o apoio das autoridades brasileiras no sentido de melhorar a educação do Ensino Primário, sustentando o discurso colaboracionista em relação à educação brasileira. (SILVA *apud* SHIBATA, 2012, p.56-58).

Ao longo de mais de uma década, a *Fukyu kai* e outras entidades centrais, tiveram capital importância para o fomento da educação aos filhos de imigrantes japoneses no Brasil. A participação do Ministério da Educação do Japão, via Consulado do Japão, serviu para reproduzir o pensamento ideológico do governo japonês da época, no caso, do “próprio Imperador” (MITA, 1999, p.122). Porém, para os filhos destes imigrantes, imersos em um

³³ “Elementary schools were firstly established at each of Japanese settlements. 61 schools by the end of 1926, 122 schools by June 1931 and 486 schools by March 1939 was established” (Biblioteca da Dieta – Parlamento Japonês. Disponível: < dl.go.jp/brasil/e/s4/s4_3.html > acesso em 04/08/2021.

contexto sociopolítico totalmente diferente, ao considerarmos que viviam em outra realidade, tais conteúdos eram muitas vezes “incompreensíveis” (OKAMOTO, 2018, p.227).

Os destinos destas entidades foram alterados com a Segunda Guerra Mundial, e o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com o Japão, em 29 de janeiro de 1941 (OKUBARO, 2016, P.151), quando as autoridades japonesas, e funcionários destes órgãos, tiveram que deixar o país (SILVA, 2016, p.270). Com a medida, a Embaixada da Espanha passa a assumir a representação dos interesses da Alemanha e do Japão no Brasil, até 1945, quando a própria Espanha rompe as relações diplomáticas com estes países, renunciando estas representações, função então transferida para a Embaixada da Suécia (OKUBARO, 2016, p.151) até 1952 (MIYAGUI, 2021, p. 216). Com a ausência dos órgãos e entidades da comunidade de imigrantes, toda a estrutura de organização e operacionalização do amparo e assistência é desarticulada, desencadeando um caos, por conta da desinformação e da política de perseguição aos países do Eixo que é deflagrada no Estado Novo, neste momento histórico.

O rompimento das relações diplomáticas entre o Brasil e os “países do Eixo” destruiu a estrutura social simbólica que vinculava os japoneses no Brasil ao Japão e ao Imperador, pois o Consulado Geral do Japão, a Bratac, a KKKK e o *Zaihaku Bunkyo Fukyu-kai* (Associação de Difusão de Educação e Cultura no Brasil), que colaboravam para o estabelecimento e desenvolvimento de vida sócio-econômica dos imigrantes, subsidiados pelo governo japonês, cessaram suas atividades no Brasil e seus funcionários retornaram ao Japão no navio de repatriamento. No mundo mental dos imigrantes japoneses, que procuravam viver neste país como “raça japonesa”, estas instituições, que denominaram “*Gosanke*”³⁴, eram líderes sócio-culturais, e as palavras e opiniões que delas emanavam refletiam as intenções do governo japonês, isto é, do próprio Imperador. Portanto, com o rompimento das relações diplomáticas os imigrantes japoneses perderam seus líderes no Brasil, um país hostil e assimilacionista, para eles. Isto significou, para os que pretendiam “viver como raça japonesa” na sociedade brasileira, a perda das instituições sociais que permitiriam alcançar as metas culturais, ou seja, os “objetivos culturalmente definidos, de propósitos e interesses legítimos para todos, ou para membros diversamente localizados da sociedade”. (MITA, 1999, p. 121-122).

Com o término da Segunda Guerra (1945) a comunidade vive um caos por conta dos fechamentos de escolas, associações, imprensa e dissolução das reuniões comunitárias. Para Moriwaki & Nakata (2008), o período compreendido entre 1946 e 1950 é considerado como

³⁴ De acordo com Mita (1999): “chamavam-se ‘*Gosanke*’ as três famílias derivadas da poderosíssima família Tokugawa, cuja posição na hierarquia das famílias de senhores feudais japoneses era imediatamente abaixo da própria família Tokugawa” (MITA, 1999, p. 122).

“Período Vazio”, na história das escolas japonesas no Brasil (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p. 66). A derrota do Japão, na Segunda Guerra, e sua rendição, não foi tranquilamente aceita em uma parcela da comunidade, ocasionando muita confusão, o que gerou graves conflitos internos. Já, a partir de 1950 a comunidade volta a se reorganizar, o que para Moriwaki & Nakata (2008) é considerado o “período de reabertura (1950-1965)” das relações entre Brasil e Japão.

Em 1952, por ocasião das comemorações do IV Centenário da cidade de São Paulo, é organizado um comitê japonês para a participação da festividade. De acordo com Mita (1999), esse comitê³⁵ “conseguiu congregar os japoneses no Brasil por meio das associações japonesas locais que, na ocasião de sua dissolução, decidiu pela fundação de uma associação de integração permanente dessas associações japonesas no Brasil”. Em 17 de dezembro é fundada a Sociedade Paulista de Cultura Japonesa (MITA, 1999, p. 176-177) que, em setembro de 1968, alterou sua denominação para Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa (*Burajiru Nihon Bunka Kyokai*)³⁶, assumindo uma “posição central” e integradora das associações de japoneses e sociedades culturais em todo o território nacional (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 403).

O pensamento do imigrante japonês antes da Segunda Guerra: a reforma educacional na era Meiji, a moral, o 'espírito japonês', o sentimento de orgulho e o nacionalismo presentes na escola.

Até meados do século XIX o Japão era praticamente um país agrário, com traços fortemente marcados pela herança feudal. Desde 1603, com a chegada do xogum, Ieyasu Tokugawa, ao poder, o arquipélago se manteve isolado comercialmente, com a atuação de duas forças políticas em seu governo. “Durante dois séculos e meio o Japão viveu um governo duplo: xogum e do imperador” (NOGUEIRA, 1983, p.32).

³⁵ De acordo com Mita: “Esse comitê conseguiu arrecadar contribuições de quase todos os japoneses no Brasil e, ao encerrar sua atividade, 45.000 famílias haviam contribuído, através das 3.000 associações fundadas para essa finalidade e/ou já existentes, em dez estados brasileiros” (MITA, 1999, p. 176).

³⁶ De acordo com Moriwaki e Nakata, no pós-guerra, outras instituições ligadas ao “ensino da língua japonesa” foram fundadas no mesmo período: “a) Federação das Escolas de Ensino de Japonês no Brasil (*Hakkoku Konin Nitigo Gakko Rengo-ka*, doravaente *Nitchi-gakuren*), fundada em janeiro de 1956; b) Aliança Cultural Brasil-Japão (*Nippaku Bunka Fukyu-kai*, fundada em novembro de 1956; c) Sociedade de Difusão da Língua Japonesas, *Nihongo Fukyu-kai*, doravaente Sociedade de Difusão, fundada em agosto de 1964” (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p. 81).

Somente em 1853 é assinado um tratado de comércio com a China. Em 1854, um tratado de paz e amizade com os Estados Unidos, Rússia, Inglaterra, França e Holanda que, anos mais tarde, transformam-se em tratado comercial (NOGUEIRA, 1983, p.33). Após a abertura dos portos, a situação política e econômica do país entra em crise, levando à queda do governo Tokugawa, em 1867. Com o fim do xogunato, em 1868 é restaurado o poderio do imperador (NOGUEIRA, 1983, p.33), pondo fim no “duplo mando” (Imperador e Xogum) no governo. “A Restauração simplificara a ordem hierárquica colocando no ápice o Imperador³⁷ e abolindo o Xogum” (BENEDICT, 2019, p. 72).

Dá-se início a Era *Meiji* (1868~1912), importante marco histórico, responsável pelas grandes transformações de rupturas com o sistema feudal, que impulsionaram grande salto, sob fortes influências ocidentais, para a modernização do Japão.

O governo *Meiji* teve atuação marcante. Em menos de meio século transformou o Japão numa potência mundial. Conseguiu resistir as pressões externas, escapando do destino dos seus vizinhos asiáticos reduzidos a meras colônias das potências ocidentais. Muito pelo contrário. Tornou-se numa nação moderna e imperialista, detentora inclusive de algumas colônias. Implantou as três grandes reformas, a saber: o ensino obrigatório, do serviço militar e do imposto territorial, abrindo caminho para a modernização. Investiu pesadamente na área industrial, educacional e de transporte com o objetivo principal de fortalecer-se militarmente. (MOTOYAMA, 2016, p. 71).

Com o propósito de construir uma “nação rica e militarmente forte” (*fukoku kyoken*) e fazer frente às potências econômicas ocidentais, um amplo conjunto de reformas são implementadas no Japão. De acordo com Motoyama (2016), foram três as grandes reformas: “do ensino obrigatório, do serviço militar e do imposto territorial” (MOTOYAMA, 2016, p.71). Além da reforma educacional, a importação tecnológica ocidental e a exaltação do sentimento “orgulho da raça japonesa”, restaurada da ideologia feudal, estiveram presentes na reforma e, segundo Okamoto (2018), serviram para “compensar a inferioridade do Japão em termos materiais” frente às grandes potências industriais do mundo ocidental (OKAMOTO, 2018, p.227).

³⁷ O governo *Meiji* promulga uma nova constituição em 1889, de acordo com Benedict (2019): “a própria repartição que elaborou pertencia ao Departamento da Casa Imperial, sendo por conseguinte sacrossanta” (BENEDICT, 2019, p.72-73). Para Sakurai (2000), entre os destaques da nova Carta Magna: “o imperador é considerado um deus vivo, e deus, como na concepção judaico-cristã, diferente das divindades japonesas de até então” (SAKURAI, 2000, p.41).

A pauta da educação entra nos temas centrais das reformas. Em 1871, o governo *Meiji* cria o Ministério da Educação, *Mombusho*, tornando o Ensino Fundamental (*shogakko*) obrigatório. A partir de 1872, as escolas primárias oficiais, o Ensino Fundamental, *shogakko*, substituem os tradicionais *terako-ya*³⁸ das antigas comunidades. Em poucos anos, essas escolas se proliferaram rapidamente. “Em 1877 já existiam mais de 20.000 estabelecimentos em todo o país” (MOTOYAMA, 2016, p.75), evidenciando os resultados do investimento feito pela pasta na educação básica realizado por parte da Casa Imperial.

De acordo com Silva (2016): “em apenas três décadas, quase a totalidade da população estava alfabetizada”. Com a expansão do sistema educacional obrigatório, “em meados do XIX já atingia taxas mais elevadas que de países europeus da época” (SILVA, 2016, p.156). Em 1940, o “índice de alfabetização da população japonesa se elevou de 39% para 99%” (OMURO, 2015, p. 60).

Porém, o ímpeto pelo desenvolvimento educacional, com a escolarização de maneira ampliada, não estava calcado somente na educação por meio dos ensinamentos dos saberes escolares, do vernáculo e das ciências. Existiu, de maneira explícita, um sistemático doutrinação político e ideológico implementado pelo governo *Meiji* em todas as escolas japonesas.

O Ministério da Educação do Japão, criado em 1871, estabeleceu essa “ideologia irracional” de militarismo e nacionalismo nas escolas primárias, ao passo que a “ideologia racional” foi implementada nas escolas profissionalizantes e nas universidades. Essa ideologia, ultranacionalista e irracional de culto ao Imperador, foi transmitida de forma obrigatória a toda população, sobretudo às crianças em idade escolar. (OKAMOTO, 2018 p.227).

O governo imperial, que adotou uma política nacionalista baseada nos lemas “nação rica e militarmente forte” e “fomento à produção industrial”, herdou a ética e ideias confucionistas, do regime feudal Tokugawa, para preservar a unidade espiritual do seu povo, sob o lema “Lealdade ao Império e Amor à Pátria” (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.22-23), que foram fundamentais para o curso da política.

³⁸ *Terako ya, Terago-ya kyoiku*. Segundo Morales (2008): “quer dizer literalmente educação dada em recinto simples de templo, manifestando sentimento de modéstia pela instalação precária e o modo de escolarização não escolarizado, uma prática informal que ficou popularizada no período Edo (1603~1867). Era uma iniciativa de pessoas letradas, como monges e samurais aposentados, que abriam generosamente espaços em seus templos e em suas próprias residências para passar conhecimento básico, como a escrita e a aritmética às crianças da vizinhança” (MORALES, 2008, p.22-23).

A escola deveria educar o indivíduo na condição de ‘súdito’ que reconhecia sua dívida para com a família, o Estado e a coletividade e o currículo escolar deveria priorizar os ensinamentos da moral (*Shushin*) e a veneração dos quatro símbolos nacionais: hino (*kimi ga yo*), a bandeira, os retratos imperiais e o *Kyoiku Chokugô* (Rescrito Imperial da Educação) de 1890. Este documento acabou sintetizando os princípios e as virtudes da formação educacional dos jovens, considerados fundamentais para a uniformização ideológica da nação e para a propagação da política nacional, *kokutai*³⁹. A formação escolar tomava como base os fundamentos da ética do cidadão para com o Estado (a lealdade ao Imperador) e para com a família (devoção filial), e da harmonia entre governantes e governados. Identificava-se a nação como “grande família”. (SHIBATA, 2009, p. 20-21).

Como tratado anteriormente, a organização curricular da educação na Era *Meiji*, por meio da educação moral (*shushin*), assumiu caráter central nas escolas, ao incutir o enaltecimento e adoração à figura Imperial, à Pátria e à “superioridade racial”.

No quadro da Restauração *Meiji*, há importantes elementos que têm repercussão direta com a emigração dos japoneses para o exterior. São basicamente a sua xenofobia que vem impregnada sob a ideia da *uniqueness* cultural e racial japonesa; a concepção de unidade familiar sob a tutela do Imperador e as suas decorrências, a lealdade, a obediência; a ideia do Grande Japão como a propulsora de um movimento que legitima todas as reformas em curso. (SAKURAI, 2000, p.44)

Para Okamoto (2018), a partir da reforma educacional (1880), “a educação japonesa foi usada sistematicamente com o propósito de doutrinação político do povo japonês, e a moralidade e o patriotismo foram constantemente acentuados na construção de uma educação militar” (OKAMOTO, 2018, p.227). Percebe-se que esse conjunto de elementos serviu não só para o projeto de melhoria da escolarização e da modernização do país, mas deu bases para a sedimentação do forte pensamento ideológico, difundindo o conceito de nação.

A manipulação deliberada da ‘cultura’ por meio da ‘educação’, com propósitos ‘ultranacionalistas’ em nome da nação japonesa foi um dos maiores legados deixados pela reforma educacional *Meiji*, a qual tinha como objetivo central proteger o Japão da ameaça estrangeira. A ideia era criar cidadãos (soldados) fortes, leais, corajosos e obedientes ao Imperador para defenderem a nação de uma eventual invasão estrangeira; daí a importância, na visão do governo japonês da época, de se incutir a moral

³⁹ De acordo com Luiz: “Kokutai 国体, pode ser definido como ‘estrutura nacional’, englobando o sistema de governo e a identidade nacional. Defendemos que a ideia de nacionalidade japonesa entre 1868-1945 não pode ser separada da devoção imperial, apesar dessa relação ter variado e se tornado mais próxima nos anos da Segunda Guerra Mundial” (LUIZ, 2018, p.206).

confucionista desde a infância, através da escola. (OKAMOTO, 2018, p.229).

Um dos pontos mais emblemáticos da reforma educacional da Restauração Meiji, e responsável por nutrir o sentimento nacionalista japonês, foi a instituição do “Edito Imperial sobre a Educação”, ou “Decreto Imperial sobre a Educação”, *Kyoiku Chokugô*, (OMURO, 2015, p.60). Este documento, assinado pelo Imperador *Meiji*, no dia 30 de outubro de 1890” (OKUBARO, 2016, P.150), conferiu “poder moral absoluto ao Imperador” e tratou a educação como uma missão nacional. De acordo com Omuro (2015), foi um documento “baseado nos ensinamentos do confucionismo e xintoísmo, que valorizava a cultura tradicional japonesa, o respeito e a harmonia nas famílias, o desenvolvimento das artes e do intelecto em favor do crescimento da pátria” (OMURO, 2015, p.60).

Sua leitura passou a ser obrigatória em todas as escolas japonesas no Japão, desde o período *Meiji* até o ano de 1945 (SAKURAI, 2000, p.43). No Brasil, com a chegada dos primeiros imigrantes, e a constituição das primeiras escolas, até os fechamentos durante o Estado Novo, o Edito Imperial sobre a Educação, “pendurado ao lado do retrato do Imperador (*Go-Shinei*)”, era sistematicamente reverenciado pelos alunos e professores (OKAMOTO, 2018, p.228, SAITO & MAEYAMA, 1973, p.436) fazendo de todas as escolas da comunidade japonesa, no Brasil, de “centro do culto ao Imperador” (SAITO & MAEYAMA, 1973, p.436).

Essa prática de culto ao imperador, nas escolas japonesas, realizada no Brasil, tem uma explicação interessante feita por Mita (1999). Para a autora, as comunidades no Japão, *buraku* ou *mura*, eram geralmente compostas por uma sociedade geralmente homogênea, com fortes ligações familiares, ou seja, tinha quase sempre a mesma ancestralidade. Esta pesquisadora, ao analisar a imigração japonesa na cidade de Bastos, constatou que a prática de culto ao antepassado, que cada uma das famílias fazia na terra de origem, ficou inviabilizada nesta região, em função dos núcleos e comunidades rurais serem formados por imigrantes provenientes de diferentes províncias e localidades do Japão.

Fora do Japão e com compatriotas de diferentes regiões, ou seja, de diferentes ancestralidades, as práticas de culto aos antepassados acabaram se transformando e “para substituí-las os imigrantes japoneses formaram e desenvolveram, na colônia de Bastos e no resto do Brasil também, o culto ao Imperador” (MITA, 2008, p.96), de modo que as escolas serviram como verdadeiro centro espiritual, emprestando uma atmosfera religiosa para as

práticas do culto ao Imperador, portanto, “a escola era o santuário e o Imperador a deidade” (SAITO & MAEYAMA, 1973, p.437).

No entendimento de Benedict (2019), o Édito Imperial da Educação, em conjunto com o Édito Imperial aos Soldados e Marinheiros, de 1882, constituem as “Sagradas Escrituras do Japão”. Para a autora, uma vez que nenhuma das religiões do Japão, tanto o Xintoísmo como o Budismo, dispõem de escrituras sagradas, tais documentos passam a assumir esta importância, sendo amplamente disseminada e inculcada por entre a população.

Os Editos de *Meiji* de advertência, entretanto, são verdadeiras Escrituras Sagradas. São lidos como rituais sagrados perante auditórios silenciosos, curvados em reverência. São manuseados como a *Torá*, retirados de um sacrário para leitura e para lá devolvidos com uma reverência, antes de despedir o público. Homens designados para lê-los suicidaram-se por terem lido errado uma frase. (BENEDICT, 2019, p.179).

Para o historiador e pesquisador sobre religiões orientais, Luiz (2018), que analisa o Xintoísmo de Estado nas escolas japonesas e sua relação com o imperialismo japonês, o *Kyoiku Chokugô* vai além de um simples documento escrito. Segundo Luiz (2018), determinadas escritas na cultura oriental possuem diferentes conotações, se comparadas com a forma de escrita na cultura ocidental. Neste caso, o primeiro, pode possuir um peculiar simbolismo que transcende a simples representação gráfica que ela representa, pura e simplesmente:

Uma abordagem que sugerimos para compreender o fenômeno é entender o *Kyoiku Chokugo* como um objeto de cultura material, que possui um peso semelhante a outros objetos religiosos xintoístas, como o *Kamidana* 神棚⁴⁰. Isto é, assim como o *Kamidana*, traz a presença do *kami*⁴¹ ao ambiente, o *Kyoiku Chokugo* pode trazer a presença do imperador em qualquer lugar pela forma escrita. É preciso lembrar que em alguns países orientais, como a China e o Japão, a escrita tem uma conotação diferente do Ocidente. Nesses países a escrita assume a forma de arte, conhecida no Japão como *Shodo* (書道 - Caminho da Escrita) que possui uma série de técnicas e regras específicas. Inclusive dentro do universo budista japonês também podemos encontrar indícios da importância da escrita, como por exemplo, no *ihai* que é uma “Tábua feita de madeira ou metal na qual é escrito o *hōmyō* (法名) ou *kaimyō* (戒名, nome póstumo) do falecido, hospedando seu espírito para ser reverenciado. (Luiz, 2018, p. 14)

⁴⁰ De acordo com Luiz (2018), *Kamidana*: “são os altares domésticos no qual se fazem o culto aos *kami*. Em seu interior pode-se encontrar as imagens imperiais e representações de *kamis* do panteão xintoísta. Normalmente o *kamidana* fica no mesmo cômodo que o *butsudan* 仏壇, o altar budista” (Luiz, 2018, p.204)

⁴¹ *Kami*, em português quer dizer “deus”, ou entidade divina.

Tamanha importância passa a ser atribuída ao Editto Imperial da Educação como símbolo sagrado que, de acordo com Benedict (2019), foram vários os acontecimentos trágicos envolvendo o Editto com a equipe escolar no Japão, conforme escreve em sua obra:

veja a longa lista de diretores de colégios que se suicidaram porque os incêndios em suas escolas, de que não eram culpados, ameaçaram o retrato do Imperador, pendurado em todos os estabelecimentos de ensino. Muitos professores, igualmente, morreram queimados a fim de salvar esses retratos. (BENEDICT, 2019, p.130).

Na análise de Benedict (2019), o governo *Meiji* criou, de maneira dissimulada, cultos nacionalistas nas escolas, com objetivos de enaltecer símbolos de unidade nacional e superioridade de seu povo, burlando as possíveis críticas ocidentais, por meio do Xintoísmo de Estado:

No campo da religião, os estadistas da Era Meiji adotaram medidas formais muito mais estranhas do que no governo. Continuavam, entretanto, fiéis ao mesmo lema japonês. O Estado considerou de seu domínio um culto que preserva especificamente os símbolos da unidade e superioridade nacionais e quanto ao resto concedeu ao indivíduo a liberdade de culto. Esta área de jurisdição nacional era o Xintó do Estado. Já que se interessava pelo devido respeito aos símbolos nacionais, tal qual nos Estados Unidos a saudação à bandeira, o Xintó do Estado, diziam eles, ‘não era uma religião’. O Japão podia, portanto, exigir-lo de todos os cidadãos, sem violar o dogma ocidental da liberdade religiosa mais do que os Estados Unidos ao demandar a saudação à bandeira. Era um simples gesto de obediência. Por “não ser religião”, o Japão podia ensiná-lo nas escolas sem arriscar-se à crítica ocidental. (BENEDICT, 2019, p.78).

Nesse entendimento, por não ser considerado como uma religião tradicional, conforme analisado por Benedict (2019), o governo imperial conseguiu disseminar o nacionalismo de forma bastante ampliada. É como também analisa Luiz (2018) “sendo um ato patriótico, o xintoísmo de Estado deveria ser realizado por todos, independente da religião individual. Todos os demais campos religiosos [...] eram entregues à iniciativa individual” (LUIZ, 2018, p. 207).

A política sobre as questões religiosas não se limitou somente ao território japonês, segundo Maeyama (1973), pois, de 1918 ao fim da Segunda Guerra, “o Ministério das Relações Exteriores do Japão proibiu a vinda para o Brasil de quaisquer missionários religiosos, com a exceção dos padres católicos”, a principal razão era de simplesmente afastar os imigrantes das relações e “atividades religiosas enquanto vivessem no exterior” (SAITO & MAEYAMA, 1973, p. 426). De acordo com Mita (1999) e Okamoto (2018), o

jornal “*Notícias do Brasil*” (*Burajiru Jihô*), defendia os interesses do governo japonês e, na edição de 25 de maio de 1932, publicou o seguinte:

Desde que o catolicismo é a de fato religião oficial do Brasil, a propagação de quaisquer outras religiões deve ser refreada. Repetidas vezes advertimos, tanto por escrito como em linguagem falada, que, na iminência do fluxo imigratório cada vez maior dos japoneses para o Brasil, cabe a nós a responsabilidade de promover as boas relações entre os dois países, o Japão e o Brasil. Assim sendo, devemos abster-nos de propagar qualquer outra crença, além do catolicismo, ou de realizar atividades semelhantes. Devemos tomar o máximo de cuidado para não excitar a suspeita da impaciência dos brasileiros acerca dos assuntos religiosos. (SAITO & MAEYAMA, 1973, p. 426-427).

Nota-se, portanto, que o culto ao Imperador ganha relevância central na vida destes imigrantes, passando a assumir um caráter semelhante ao religioso. Essa constatação também é afirmada por Saito & Maeyama (1973):

Como o Imperador era o símbolo máximo da *niponicidade*, pelo menos até o término da Segunda Guerra Mundial, o culto ao Imperador veio a substituir o culto aos antepassados, como uma dramatização da identificação de grupo, entre os japoneses no Brasil. O culto ao Imperador em si é, até certo ponto, uma variedade do culto aos antepassados. A nação japonesa era concebida como uma “família” patriarcal, sendo o Imperador seu chefe. O imperador era o “pai”, e a Imperatriz a mãe do povo japonês, de acordo com o governo fascista do Japão. (SAITO & MAEYAMA, 1973, p. 435).

No Brasil, as celebrações cívicas de culto ao Imperador como o Dia do Império (*Kigen Setsu*)⁴², 11 de fevereiro, e o Aniversário do Imperador (*Tencho Setsu*), 29 de abril, datas cívicas japonesas, eram comemoradas como feriado entre os imigrantes e contavam com forte presença das famílias nestas reuniões. Estas datas, muito aguardadas, constituíam dos poucos momentos em que os agricultores deixavam de trabalhar na lavoura, para celebrar e comemorar com a comunidade nestas escolas. Além destas datas, as celebrações do Ano Novo, festas de casamento, formatura, entre outras festividades eram amplamente realizadas nas escolas japonesas no Brasil.

Somente com o término da Segunda Guerra, com a derrota do Japão, é que a leitura e adoração do Edito Imperial sobre a Educação deixa de ser cumprida. Em junho de 1948,

⁴² De acordo com Nakamoto (2019): “era um feriado que comemorava as origens míticas do Japão pela ascensão ao trono do Imperador Jinmu, descendente direto de Amaterasu Omikami, a deusa do Sol e do Universo” (NAKAMOTO, 2019, p. 59).

“o documento foi oficialmente abolido pelo Parlamento japonês” (OKUBARO, 2016, p.150). Segue íntegra da transcrição traduzida do Édito Imperial sobre a Educação:

Nossos Antepassados imperiais criaram Nosso Império sobre uma base ampla e eterna e têm implantado virtudes de forma profunda e firme. Nossos súditos sempre se uniram em lealdade e em piedade filial, de geração em geração, e ilustraram a beleza do mesmo. Esta é a glória do caráter fundamental do Nosso Império, e aqui também se encontra a fonte de nossa educação.

Nossos súditos, sejam filiais para com seus pais, afetuosos com seus irmãos e suportar-vos na modéstia e na moderação; ampliar a sua benevolência para com todos; prosseguir a aprendizagem e cultivar as artes, e assim, desenvolver faculdades intelectuais e poderes morais perfeitos; além disso, desenvolver o bem público e promover os interesses comuns; sempre respeitar a Constituição e observar as leis; em caso de emergência, oferecer-vos corajosamente ao Estado, e, assim, guardar e manter a prosperidade do Nosso Trono Imperial o céu e com a terra.

E vós não só serdes nossos bons e fiéis súditos, mas tornarem ilustres as melhores tradições de seus antepassados.

O caminho aqui estabelecido é de fato o ensino legado pelos Nossos Antepassados Imperiais, que deve ser observado tanto por Seus Descendentes e os Súditos, infalível para todas as idades e verdadeiro em todos os lugares. É nosso desejo de colocá-lo no coração em toda a reverência, em comum com vocês, Nossos súditos, para que Possamos todos, assim, alcançar as mesmas virtudes. (OKAMOTO, 2018, p. 228).

Aspectos políticos: O imperialismo e a lealdade ao Imperador

Com o fortalecimento dos militares no Japão, “inúmeras sociedades secretas ultranacionalistas, dentro e fora do exército, pregavam uma ‘mobilização espiritual’ de todo o povo japonês, baseada no *Kodo* (caminho imperial), *Yamato Damashi*⁴³ (Espírito da Imbatividade/ Espírito Japonês⁴⁴) e no *Kakko-ichiu* (todo o mundo sob um só teto)”

⁴³ De acordo com Okamoto: “os japoneses costumam usar a expressão *Yamato Damashii* (espírito de Yamato ou espírito do Japão (espírito japonês) como um conjunto de valores morais e espirituais característicos do povo japonês, no qual incluem coragem, lealdade e perseverança, dentre outros valores” (OKAMOTO, 2018, p.235).

⁴⁴ Para SAKURAI (2000): “O espírito japonês é uma tradução do mito de origem do Japão em que todos os membros da nação se sentem parte dela, dentro de uma hierarquia que respeita o papel de cada um conforme a posição que ocupa. O imperador encabeça a estratificação que legitima o respeito à idade, ao sexo e à posição na sociedade. Este esquema, fruto da interpretação japonesa do confucionismo, apropria do xintoísmo o culto aos antepassados e ao Imperador, marcando na sociedade *Meiji* e pôsteres, uma fraternidade baseada em obrigações e deveres, que criam um espírito de coletividade com a missão última de zelar pela nação japonesa. A ideia em torno de um espírito japonês é utilizada pelos ideólogos Meiji para também criar o mito da *uniqueness* da cultura japonesa (SAKURAI, 2000, p.97)

(DEZEM, 2000, p.35), bases para um regime de culto ao Imperador e do nacionalismo exacerbado, que foram se intensificando à medida que as campanhas, em curso no cenário internacional, ganhavam notoriedade, projetando o Japão como uma forte nação. Toda essa mobilização também acompanhou os japoneses residentes no Brasil.

Com as vitórias em conflitos no continente asiático, frente as duas maiores potências asiáticas, nas Guerras Sino-Japonesa (1894-1895) e Russo-Japonesa (1904-1905), configurando uma hegemonia territorial sem precedentes, consolida-se o sentimento de orgulho e de superioridade, tonificando o “espírito japonês”, *Yamato Damashi*, por entre os súditos do Imperador.

É preciso destacar que, ao entrarem no Brasil, esses imigrantes vieram imbuídos do ‘espírito japonês’, ou seja, da ideia da superioridade racial e cultural de seu povo”, na qual as escolas acabaram por serem locais de evocação de “símbolos, mitos e lendas” destas heranças culturais. (SHIBATA, 2009, p.20).

A partir da Colonização da Coreia, em 1910, e da ocupação da Manchúria, em 1932, pelo Exército Imperial Japonês, todos os sentimentos de orgulho e superioridade se inflamaram ainda mais. Os japoneses se sentiram encorajados pela hegemonia e expansão Imperial Militar no continente asiático, assim, para esses imigrantes, o Imperador passou a representar o símbolo máximo da “niponicidade” (MAEYAMA, 1973, p.435). Para Maeyama, os imigrantes que chegaram, entre 1926-1936, carregavam fortemente a “lealdade incondicional ao Imperador”, decorrente de uma formação incutida pelo então governo fascista japonês à sua população naquele período (MAEYAMA, 1973, p.435).

De acordo com Moriwaki & Nakata (2008), na imigração anterior à Guerra, quando os imigrantes vieram ao Brasil com objetivos de retorno à pátria de origem, como mão de obra temporária, a “formação de japonês” e de “fidelidade ao Imperador e amor Pátria” estava fortemente presente na educação destas escolas. Porém, mesmo com a mudança de status, quando passam a “agricultor independente” e mesmo como “intelectuais e altos representantes do governo japonês”, apoiando a postura de “priorizar o Brasil e deixar o Japão em segundo plano”, o imigrante ainda “manteve firme a identidade como japonês” (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.38).

Se, de acordo com o pensamento dos primeiros imigrantes, o desafio em solo brasileiro era temporário, pois, o objetivo era auferir ganhos financeiros com o trabalho na lavoura e, depois, retornar à terra de origem, havia o entendimento de que a educação

japonesa, destinada aos seus filhos, era de suma importância para no caso de retorno da família ao Japão, ou seja, o que realmente importava era a “formação do japonês”. Com as frustrações dos ganhos financeiros idealizados antes da chegada, inviabilizando o retorno, e a constatação de que o Brasil passaria a se tornar a nova pátria, o propósito da educação dos filhos desses imigrantes passa a assumir nova configuração.

Porém, nota-se que mesmo com a nova configuração, mudança de *status* conforme Moriwaki & Nakata (2008), esses imigrantes conservaram a reprodução da mesma forma e modelo de ensino e da educação japonesa. “Ao decidir permanecer no Brasil para sempre, a preocupação do imigrante em manter o ‘espírito japonês’ foi redobrada, na tentativa de impedir que os descendentes se assimilassem ao país de nascimento e perdessem as marcas da “japonidade”, constatação feita durante o tal “período áureo” do ensino japonês no Brasil (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.61).

Para os imigrantes introduzidos nas frentes agrícolas, em áreas de desbravamento ou nos vazios periféricos, constituindo comunidades geograficamente isoladas e de homogeneidade étnica, e reproduzir as antigas comunidades rurais japonesas, *buraku* ou *mura*, um “mini-Japão”, onde os imigrantes japoneses podiam se sentir “em casa”, como já dissemos acima (DOI, 2006).

Vemos um terreno fértil para a conservação e reprodução de valores da cultura e educação, trazida da terra de origem, por meio da escola.

Estas características solidificaram-se devido à quase ausência das instituições sociais, culturais e políticas brasileiras nestas áreas; o que contribuiu para que estas comunidades mantivessem os contornos institucionais de origem, tornando-se uma província ou uma comunidade ultramarina japonesa. (HIRANO, 1999, p.11).

Diante do já exposto, da utilização sistemática da escola como difusão da doutrina ultranacionalista imperial, sob a influência do Consulado do Japão no Brasil, podemos constatar que a educação das escolas japonesas conflitava com o processo de assimilação dos filhos destes imigrantes. O discurso de apoio à permanência desses imigrantes no Brasil, adotado pelos “intelectuais e altos representantes do governo japonês”, também conflitava, como foi constatado por Mita (1999) no jornal *Notícias do Brasil*, (*Burajiru Jihô*), em que “fazia propaganda de residência permanente no Brasil e assimilação à sociedade brasileira, conforme interesse do governo japonês” (MITA, 1999, p.122). Para Omuro (2015), “apesar do discurso moderado, a influência do governo japonês nas escolas nipo-brasileiras foi forte”

(OMURO, 2015, p.63). Podemos inferir que tal prática seria para dissimular e despistar as autoridades brasileiras que controlavam e fiscalizavam estas escolas, endurecendo com medidas de perseguição no Estado Novo. Para Demartini (2000), com o processo de nacionalização, instituída pelo Estado Novo, intensificou-se o movimento *Nihon Seishin Undoo* (Movimento em Prol do Espírito Japonês), cujo objetivo era difundir a superioridade do povo japonês, o que para a pesquisadora foi um dos mecanismos que estes imigrantes adotaram “para se defender da política de assimilação imposta pelo Getúlio Vargas (DEMARTINI, 2000, p. 69).

Ao analisar o ensino do japonês no Brasil, no período pré-guerra, Doi (2006) observa que a inserção dos imigrantes em núcleos geograficamente isolados, “em comunidade minoritária”, introduzidas em meio a trabalhadores rurais, com pouca escolaridade, dificultou a assimilação e aumentou a distinção destes grupos sociais. Ou seja, a sociedade “majoritária”, do entorno destes núcleos, era praticamente formada por caboclos, trabalhadores rurais, empregados das fazendas, com baixíssima escolarização, o que acentuou ainda mais a barreira da assimilação por parte destes imigrantes. “Ao lado da preocupação com a formação de seus filhos como japoneses, visando o retorno ao Japão, havia também a preocupação de que eles não se misturassem com (e se tornassem como) os brasileiros ‘caboclos’”⁴⁵ (DOI, 2006, p.72).

Essa preocupação, de se tornar “caboclo”, foi observada de forma recorrente nos jornais da comunidade japonesas, como o “*Notícias do Brasil*”, *Burajiru Jihô*, (OKAMOTO, 2018, p.234) (SHIBATA, 2009, p.22). Para Shibata “a representação negativa dos ‘caboclos’ produzia reações em cadeia, que tanto estimulavam as resistências à integração quanto introjetavam no imaginário o receio dos filhos tornarem-se meros trabalhadores braçais” (SHIBATA, 2009, p.22).

O isolamento geográfico e o relacionamento dos imigrantes com os poucos nacionais, uma vez que para a maioria dos imigrantes o convívio com os nacionais era

⁴⁵ A pesquisadora Monica Setuyo Okamoto identificou a presença deste termo associado a imagem de “caipiras brasileiros incivilizados”, ou seja associado com o estereótipo negativo, nos impressos nipo-brasileiros da época, “*Notícias do Brasil*”, *Burajiru Jirô*, no editorial de 22 de novembro de 1918, “A educação das crianças no núcleo colônia” e no artigo de 08 de abril de 1927, “Como vejo a questão da educação das crianças” (OKAMOTO, 2018, nota de rodapé 4, p.234). “O medo dos imigrantes japoneses de verem seus filhos se tornarem “caboclos” era bastante comum [...] Na visão dos imigrantes japoneses daquela época o conceito não era diferente; o caboclo para eles era um sujeito rústico, miserável e incivilizado, daí a preocupação em manterem o ensino da língua e da cultura japonesa no Brasil; eles acreditavam que uma educação nipônica protegeria seus filhos da influência negativa de sujeitos ‘desqualificados’ como caboclos” (OKAMOTO, 2018, p.238).

restrito aos trabalhadores do campo, “caboclos”, empregados das fazendas, serviu para alimentar, ainda mais, o sentimento de superioridade. Neste sentido, havia um mote para a distinção por parte dos japoneses fixados:

Considerando-se herdeiros de uma história e cultura milenares e portadores de uma formação escolar básica obrigatória, adquirida em seu país de origem, os japoneses no Brasil tanto encontraram motivos para se distinguir da maioria da população brasileira que não tinha escolarização primária quanto mantiveram disposições para se manter em grupos fechados. (SHIBATA, 2009, p.21).

Registros fotográficos de escolas de imigrantes no pré-guerra

A seguir, uma série de fotografias de antigas escolas de imigrantes japoneses, constituídas no período pré-guerra, relacionadas ao conteúdo apresentado acima, sobre a entrada das escolas japonesas no Brasil e suas possibilidades e estratégias de fixação diante dos hábitos, costumes e encontro de culturas.

No trabalho do centenário da imigração okinawana no Brasil, desenvolvido pela Associação Okinawa Kenjin do Brasil, AOKB, podem ser identificadas diversas escolas de imigrantes japoneses, provenientes da Província de Okinawa, que participaram da abertura dessas escolas. Esses trabalhos se encontram em dois livros: “*Um século de história, a comunidade okinawana no Brasil desde Kasato Maru, 1908~2008*”, em edição escrita em 2012, e “*Um século de história em fotos, a comunidade okinawana no Brasil, 1908~2008*”, centenário da imigração, em edição fotográfica comentada, de 2014.

De acordo com a AOKB, a foto abaixo é da “Escola Primária Tamanaha”, inaugurada em 1923, no interior do estado de São Paulo, na região de Manduri, “uma das escolas japonesas mais antigas na estação Guarantã” (AOKB, 2014, p.119). Nota-se a rusticidade da construção, as disposições do madeiramento rústico, sem nenhuma forma de acabamento, como aparelhamento ou mesmo cortes aplainados dos madeiramentos comercializados nas serrarias, sugere que o material tenha sido extraído na própria região, pelos próprios colonos. O fundo escuro, provavelmente pela falta de iluminação, sugere que seja o ambiente do interior de uma sala de aula, descartando a possibilidade do madeiramento fazer parte de uma cerca rural.



Figura 4. Escola Primária Tamanaha

Fonte: (AOKB, 2014, p.119). “Escola Primária Tamanaha”, inaugurada em 1923, foi uma das escolas japonesas mais antigas na estação Guarantã, região do Manduri. Na foto, os professores Juei Tamanaha, Ushi Chinen e Saburo Oshiro com alunos”.

Na próxima foto vemos a colônia de Cedro, situada nas adjacências dos municípios de Itariri e Ana Dias, que igualmente concentrou um grande número de japoneses, principalmente de Okinawa. O livro de memórias escrito por José Yamashiro, *“Trajetória de duas vidas”* (1996), também, traz um pouco de detalhes da história dessa escola. Fala da compra, por 600 mil réis, do lote de 1 alqueire, da Cia. Paulista de Terras e Colonização, da subvenção do Consulado do Japão, e da data de sua fundação, “a escola foi inaugurada no dia 11 de fevereiro de 1925, dia da fundação do império do Japão” (YAMASHIRO, 1996, p. 56-57). Como vemos abaixo, ela foi vertida em Grupo Escolar e, depois, em Escola Estadual, como diz o documento da AOKB:

Esta escola foi promovida à Escola Estadual na ocasião das comemorações dos 50 anos da imigração japonesa no Brasil. Seu nome foi alterado para “Escola Estadual Ushisuke Miadaira”. Uma justa homenagem a Ushisuke Miyadaira, imigrante do Kasato Maru, que, juntamente com Akamine e Yamashiro, deixou notáveis obras e serviços prestados à educação e ao desenvolvimento da cidade de Cedro. (AOKB, 2014, p.59).

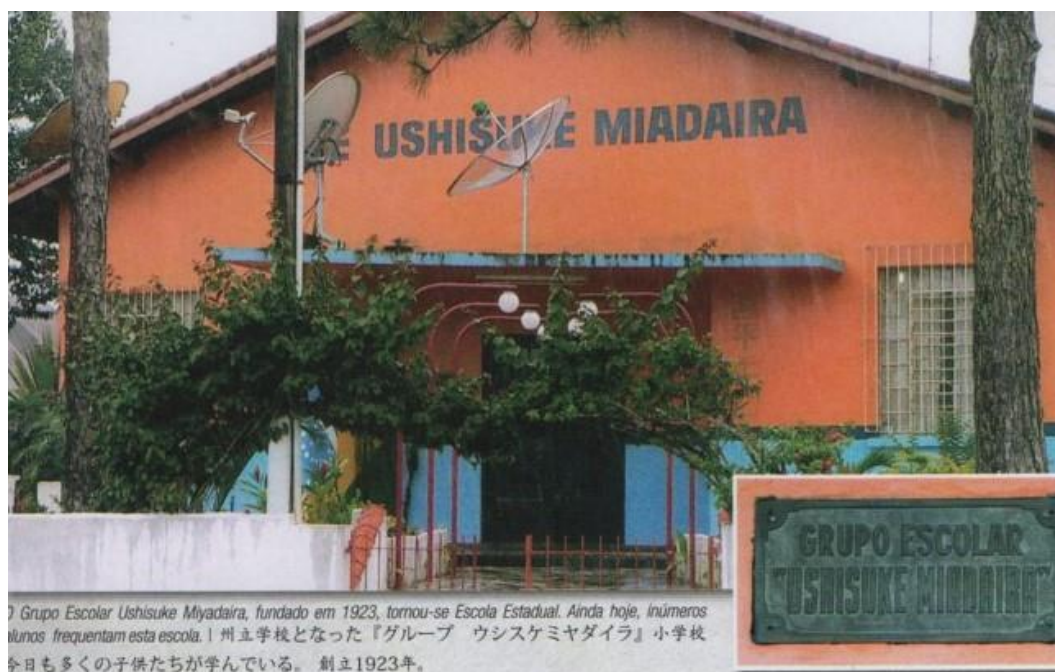


Figura 5. Grupo Escolar Ushisuke Miyadaira

Fonte: (AOKB, 2014, p.60). “O Grupo Escolar Ushisuke Miyadaira se tornou Escola Estadual. Ainda hoje, inúmeros alunos frequentam a escola”

A foto subsequente é da escola no município de Pedro de Toledo, eixo Santos-Juquiá, denominada Hanazono Gakuen, também com a inscrição de *shogakko*, escola primária. De acordo com a AOKB, esta região contou em 1926 com 156 famílias de imigrantes da província de Okinawa, sendo que esse número aumentou para 331 famílias, em 1936, totalizando 1.380 pessoas. Embora não se tenha informação da data do registro, percebe-se que esta foto não celebra um grande acontecimento, como inauguração ou evento específico. Essa inferência se deve pela forma de organização, trajes dos alunos e ausência de membros da associação de japoneses locais, ou seja, trata-se de registro para celebrar uma rotina escolar. Ainda de acordo com a AOKB, esta escola, Hanazono Gakuen, ascendeu à Grupo Escolar (AOKB, 2014, p.51). Registra-se que essa escola é feita de madeira e telhado de fibras vegetais, mostrando ainda mais simplicidade que a Escola Primária Cachoeira, retratada abaixo.



Figura 6. Escola Hanazono Gakuen – Pedro de Toledo

Fonte: (AOKB, 2014, p. 51). Alunos da Escola Hanazono Gakuen, fundada por Shukichi Higa. No destaque a ex-aluna Hide Miyazato”

Na figura abaixo, a foto da fundação da Escola Primária Cachoeira, Cachoeira Shogakko, região que pertence ao Subdistrito da Regional Jaçanã-Tremembé, município de São Paulo, que se avizinha da região onde está instalada a sede da ACECL.

Por conta da construção da Rodovia Federal Fernão Dias, o terreno da escola foi desapropriado, e a sede da antiga escola, atual ACAC, foi transferida para região adjacente, funcionando ainda nos dias de hoje.

Nota-se a simplicidade na construção, com a presença de alunos e dos colonos. Ao centro, sugere-se ser a figura do professor, à esquerda, possíveis convidados ou autoridades. Na placa fixada na fachada predial é possível verificar as indicações, em japonês, de “escola” e “comemoração de abertura” em 1928.



Figura 7. Escola Primária Cachoeira - Cachoeira shogakko

Acervo: ACAC. “Escola Primária Cachoeira”, conforme reconhecimento do Consulado do Japão em São Paulo. Fundada em 1928 por imigrantes japoneses na zona norte da capital paulista.

A foto seguinte é da Escola Primária Chácara Yamato II, *Chácara Yamato II shogakko*, na região de Presidente Prudente, 1931. Trata-se de um registro de memória escolar, que parece não ter uma finalidade de celebração definida, a não ser o de retratar a escola. Esta constatação se deve ao fato da foto não contar com a presença de convidados, ou de membros da associação japonesa local, *nihonjinkai*, e, principalmente, das bandeiras nacional e do Japão. Os meninos se apresentam separados das meninas e, também, separados por sequência de idade: os menores sentados e os maiores em pé.

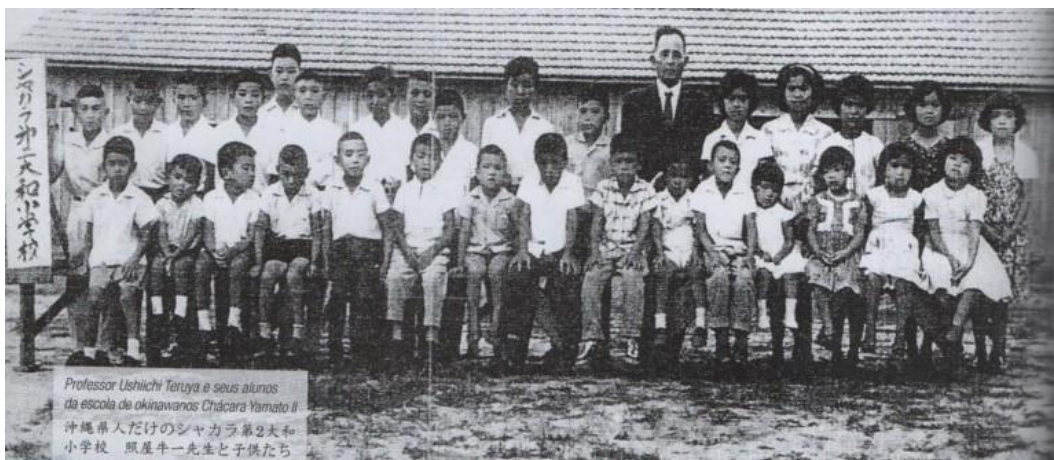


Figura 8. Escola Primária Yamato II - Presidente Prudente

Fonte: (AOKB, 2014, p.120). “Professor Ushiichi Teruya e seus alunos da escola de okinawanos Chácara Yamato II. A escola na região de Presidente Prudente foi fundada em 1931”(AOKB, 2014, p.121)

Na foto abaixo, de 1937, a “Escola Japonesa Primária de Itariri”, *Itariri Nihonjin Shogakko*, com alunos, professores do ensino nacional e japonês, e o presidente da associação japonesa de Itariri, *nihonjinkai*. Nota-se a presença das bandeiras japonesas e do Brasil ao fundo, antes, portanto, do período de intensificação da política de nacionalização destes imigrantes, em 1938, que proibia símbolos de nações estrangeiras. No caso desta foto, vemos as meninas separadas dos meninos e uma tentativa de uniformização do grupo.



Figura 9. Escola Japonesa de Itariri

Fonte: (AOKB, 2014, p.49) - Ao centro, Seihan Hanashiro, professor Yakichi Okano, diretora Hortência e Seiichi Kubagawa (presidente da Associação Japonesa)”

Na próxima foto, trata-se da inauguração da Escola Primária Nipo Brasileira Primária de Prainha, atual município de Miracatu, localizado no eixo Santos-Juquiá, em 1938. No centro da foto, o prefeito Joaquim Dias Ferreira (óculos), com sua esposa, ao seu lado direito, Rinkichi Nagata, presidente da Associação de Japoneses local. Embora possamos perceber o distanciamento entre a possível convidada, com a criança, e o grupo principal da foto, o que sugere a falta de integração ou socialização entre estas partes, o livro da AOKB chama a atenção para a presença do prefeito no evento que, segundo a publicação, prestou relevantes serviços à comunidade, intercedendo pessoalmente em seu favor, nos piores momentos do Estado Novo, quando o regime perseguia os imigrantes:

Ele tinha em elevada avaliação o espírito trabalhador e respeitoso do povo japonês, principalmente dos okinawanos que conhecera em toda a linha Juquiá. Negociou incansavelmente com as autoridades militares e protegeu até o fim os japoneses da linha Juquiá contra a ordem de evacuação (AOKB, 2014, p.54).



Figura 10. Escola de Prainha – Miracatu

Fonte: (AOKB, 2014, p.55) Inauguração da Escola Primária Nipo-Brasileira de Prainha (atual município de Miracatu). Ao centro da terceira fileira, o Prefeito Joaquim e a esposa; à direita deles, Rinkichi Nagata, presidente da Associação Japonesa (Novembro de 1938)”

No eixo Santos-Juquiá, os imigrantes japoneses, principalmente provenientes da província de Okinawa, se dedicaram ao cultivo de bananas na região. A foto logo abaixo é da escola em Biguá, município da região, de 1940, em que podemos constatar a presença de membros da associação de japoneses local, além de alunos e da professora no centro da foto. Nota-se a ausência de bandeiras, o que sugere o cumprimento das medidas de restrições, a partir de 1938.



Figura 11. Escola Japonesa de Biguá

Fonte: (AOKB, 2014, p.57) “Professor e alunos da Escola Japonesa de Biguá, onde 99% eram descendentes de okinawanos (1940)”

Na foto abaixo, Escola Primária de Avaré, *Avaré shogakko*. Trata-se de uma foto em área urbana e que conta com uma construção em alvenaria. Um pouco diferente das escolas congêneres da época, localizadas nas áreas rurais e feitas de madeira. Outro ponto que chama a atenção é a ausência da indispensável bandeira nacional, considerando-se que o registro fotográfico seja de 1937.



Figura 12. Escola Primária de Avaré – SP

Fonte: (AOKB, 2014, p.118) “Formatura da primeira turma da Escola Primária de Avaré- SP, zona urbana (1937)”.

A foto abaixo, também no município de Avaré, é de 1937, a AOKB faz referência como “Escola Primária do bairro Serraria Machado”, em português, e no texto em japonês está escrito “escola de língua japonesa”, *nihongo gakko*, diferentemente de outras menções na mesma publicação, em que se emprega o termo *shogakko* (escola primária). Nota-se somente a presença da bandeira nacional e a ausência da bandeira do Japão, o que permite cogitar práticas de vigilância e fiscalização da política de nacionalização.



Figura 13. Escola Primária Serraria Machado - Avaré- SP

Fonte: (AOKB, 2014, p.118). “Pais e alunos participando de evento realizado na Escola Primária, bairro Serraria Machado (zona rural), Avaré (1937)”.

As escolas de imigrantes em São Paulo, os governos brasileiros: medidas de restrição e perseguição

A primeira medida de restrição que se tem conhecimento pode ser verificada logo nos primeiros anos de funcionamento das escolas de imigrantes. Em 17 de dezembro de 1920, o "*Notícias do Brasil*" publicou uma matéria sobre o "projeto de lei que proibia o ensino de língua estrangeira a crianças de menos de 10 anos de idade em escolas particulares, aprovado pela Câmara dos Deputados e enviado ao Senado" (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 101).⁴⁶

Impõem-se então a obrigatoriedade de registro como Escola Mista Rural, para seu funcionamento, tornando-se o ensino em português como o currículo regular e o japonês extracurricular. É nomeado um (a) professor (a) formado (a) em escola normal para a escola. (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 127-128).

De acordo Wakisaka *et alii* (1992) a "falta de conhecimento da legislação sobre o ensino", por parte dos imigrantes japoneses e suas escolas, nos primeiros anos da imigração, fez o governo a exigir seu registro de funcionamento, tornando o ensino de português obrigatório. Com a medida, o Departamento de Educação do Estado passa a controlar e a fiscalizar todas as escolas e associações, exigindo o registro de autorização de funcionamento para todas elas. A medida permitia que as comunidades desenvolvessem a prática do ensino da língua japonesa. Contudo, o governo brasileiro passava a cobrar a adequação das comunidades aos costumes do país. Destarte, tais escolas passam a ser tratadas como escolas mistas, particulares.

Diante da medida para o funcionamento de uma escola, *gakko*, era necessário um registro de funcionamento, que incluía uma série de documentações que deveriam ser apresentados às autoridades competentes, como o desenho da planta da edificação, condições de infraestrutura, documentações dos professores normalistas responsáveis, nome e documentações dos responsáveis locais, com os respectivos atestados de boa conduta,

⁴⁶ Já nas décadas iniciais da chegada dos primeiros imigrantes do *Kasato Maru*, os imigrantes já contavam com considerável aparato de comunicação e informação, dispondo, a partir de 1916, de um primeiro jornal voltado à comunidade, o *Nambei*, "América do Sul" (HANDA, 1987, 603). Em meados de 1917 é criado o *Brasil Jiho*, "Notícias do Brasil" e que a partir de então ativou consideravelmente o mundo jornalístico da comunidade japonesa. Este jornal, cujo presidente era Seisaku Kuroishi, que atuou como jornalista na América do Norte, trouxe ao Brasil máquinas de impressão elétrica automáticas e profissionais qualificados para o trabalharem em seu jornal, diferentes das máquinas manuais "tipo Gutemberg", usadas pelos concorrentes. O jornal se caracterizou pelo forte sistema de distribuição, "houvesse ou não pedidos", chegando a uma tiragem de 4.000 exemplares (HANDA, 1987, p.605).

antecedentes criminais e de saúde, expedidos pelas autoridades de segurança pública e de saúde locais, entre outras exigências, tais como detalhes a respeito do aparelhamento escolar, quantidade de mobílias, horário de funcionamento etc.

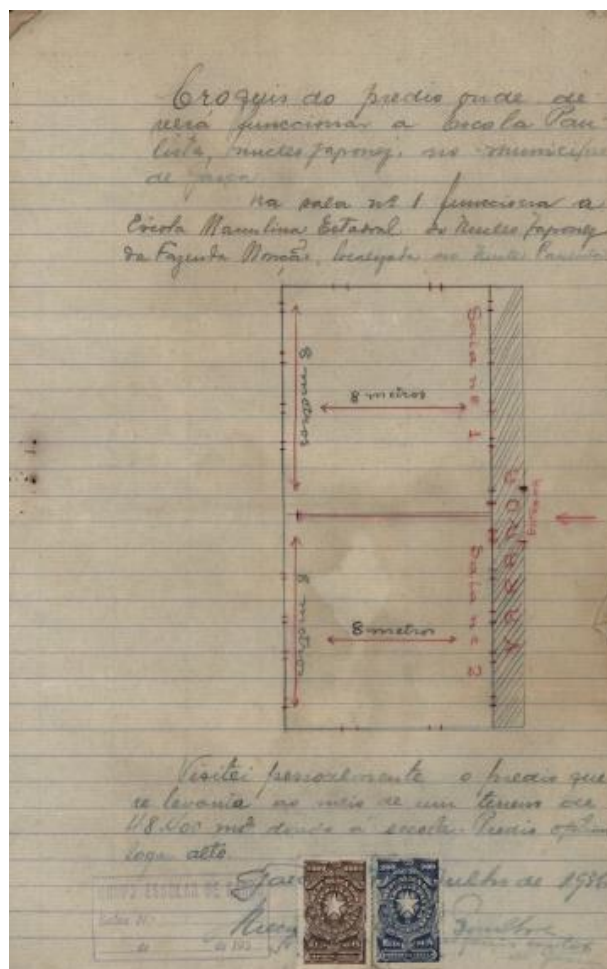


Figura 14. Pedido de registro de escola. Croqui predial

Fonte: APESP

Para o professor do ensino nacional, existia a exigência de formação em Escola Normal, além da habitual documentação pessoal. Aos professores de ensino do idioma japonês, exigia-se uma prova de habilitação específica. Essa avaliação contava com a exigência dos conhecimentos básicos da língua portuguesa.

Mediante o atendimento destas exigências, as autoridades brasileiras forneciam o registro que autorizava o funcionamento como “escola particular”, permitindo a escolarização do “curso primário e de língua japonesa”, seguido da assinatura do “termo de responsabilidade”, feito ao proponente responsável, o compromisso de “cumprir e fazer

cumprir todas as prescrições referentes ao ensino particular e ao regular funcionamento de uma escola”.⁴⁷

As escolas de imigrantes, *gakko*, estavam submetidas às mesmas regras impostas às escolas nacionais, em que qualquer alteração do quadro de professores ou de direção deveriam ser imediatamente comunicada às autoridades competentes, com a apresentação e atualização documental junto a estes órgãos. É o caso de registro e substituição de professores de ensino da “língua japoneza” (sic), feito pelo Diretor da Escola Central de Bastos, “communicando o affastamento” (sic) de determinados professores, de ensino japonês, para que outra pessoa fosse posta em substituição.⁴⁸

É possível ver diferentes pedidos advindos de escolas japonesas ou de professores de língua japonesa. Requerimentos de habilitação ao magistério particular, grau primário apresentados por candidatas pertencentes à comunidade de imigrantes japoneses da cidade de Lins (SP), de 1940.⁴⁹ Há um requerimento para o exercício do “magistério particular”, para lecionar “aritmética, geometria, desenho, sciencias phisicas e naturaes” (sic), para o professor de “língua japoneza”, de Álvares Machado, região de Presidente Prudente (SP), junto a uma solicitação para “designação de banca examinadora” pela Directoria de Ensino local.⁵⁰ Há prova de habilitação aplicada ao candidato, no caso da língua portuguesa, há o pedido de “Descrição de uma Bandeira”. Mostra que o candidato precisou que escrever um texto descritivo. O tema revela a exaltação da bravura dos bandeirantes e o tratamento de suas realizações, como fatos heróicos de nossa história. Esse tipo de abordagem, de valorização e mitificação dessas figuras, esteve em voga principalmente entre os paulistas, naquele período. Junto a este documento está anexada a “Acta dos Exames de Habilitação para o Magistério Particular, realizados em 21 e 22 de fevereiro de 1938, na sede da Delegacia Regional do Ensino de Presidente Prudente”. No registro há a lista de candidatos habilitados e inabilitados para o ensino, em diversas áreas. A quantidade de nomes de candidatos com nomes de japoneses chama muito a atenção, o que indica o trânsito de professores japoneses ou filhos de japoneses no sistema de ensino no Brasil.

A década de 1930 é marcada pelo recrudescimento de políticas nacionalistas nos países da Europa e Ásia. Esse movimento, no cenário mundial, influenciou também os ideais

⁴⁷ APESP, Processo 2429-6, Pacote 2732, Documento 30, de 1936, caixa SE1711

⁴⁸ APESP. Processo 4.418-B, de 1938, Pacote 2732, Documento 46, Caixa SE1711

⁴⁹ APESP. Processos 10.636-40 e 10.637-40.

⁵⁰ APESP. Pacote 2732, Documento 43, Caixa 1711, 1938

do pensamento político no Brasil, resultando em diversas ações na política nacional. Com a revolução de 1930, seguida pelo golpe de 1937, é instaurado, como já indicamos, um regime autoritário, o Estado Novo, quando Getúlio Vargas ascende ao poder. Esse governo centraliza poderes e implementa uma forte política de nacionalização e, nesse entendimento, os imigrantes estrangeiros passam a sofrer fortes pressões conduzidas pelos governos federais e estaduais, que estabeleceram restrições e privações que se estenderam a todos os setores, com a adoção de medidas cada vez mais enérgicas que foram se intensificando, até o fim do regime em 1945.

No cenário internacional, o Japão deflagra um verdadeiro projeto de expansão imperialista no continente asiático, com a anexação da Coreia (*Nikkan Heigo*), em 1910, e da Manchúria, em 1932. A partir desse momento, aumenta a pressão por parte da comunidade internacional frente ao surgimento de alguma possível ameaça. Essa preocupação também afeta os debates nacionais, porém, de acordo com Nakamoto (2019), foi acompanhada de argumentos de intolerância racial, sobretudo por conta das teorias eugênicas da época, combinada com os interesses da segurança e da defesa do território nacional.

A invasão da Manchúria pelo Exército Imperial Japonês impulsionou a polêmica racial no âmbito da Assembleia Nacional Constituinte encabeçada pelos médicos antinipônicos, Artur Neiva e Miguel Couto. A ideia dos japoneses como uma população belicosa e traiçoeira, sintetizada no imaginário do “perigo amarelo”, foi mobilizada no âmbito de discursos eugênicos que consideravam “a raça amarela” “insolúvel⁵¹”, “inassimilável” e “indesejável” para a modernização e progresso do país. (NAKAMOTO, 2019, p.119).

Com o “perigo amarelo” passando a assombrar as discussões internacionais, “os temores se voltavam para uma possível expansão japonesa pelo mundo à luz da trajetória do Japão na Ásia” (SAKURAI, 2000, p.64). Diante deste cenário, os Estados Unidos passam a adotar medidas restritivas aos japoneses, de forma cada vez mais intensa. Por este caminho, o governo brasileiro passa a endurecer as medidas semelhantes em relação aos imigrantes japoneses.

⁵¹ O eugenista Oliveira Vianna foi um dos principais críticos da presença da imigração japonesa no Brasil, em sua obra “Raça e Assimilação”(1959) escreveu: “o problema da assimilação do imigrante japonês é infinitamente mais difícil de resolver do que o dos imigrantes das outras raças aqui afluentes, e isto, não pela sua inferioridade, que fica patente não existir, mas pela sua incapacidade de se deixar absorver pela massa nacional [...] O japonês é como enxofre: insolúvel” (VIANNA, 1959, p.154-155)

Uma das primeiras medidas da política de nacionalização foi o Decreto Lei nº 19.482, de 12/12/1930, que determinava aos “estabelecimentos comerciais e industriais do país a reservarem $\frac{2}{3}$ da oferta de emprego a trabalhadores nacionais” (LENHARO, 1986, p.125). Com a medida, foi reforçado o campo como destino dos imigrantes estrangeiros introduzidos no país, reservando a prioridade do recrutamento da mão de obra dos nacionais nos postos de trabalhos dos comércios e indústrias (OMURO, 2015, p. 128). “Em 1933 o governo paulista adotou medidas mais severas que as federais, proibindo o ensino de língua estrangeira para os menores de 10 anos” (DEMARTINI, 2000, p.68).

Com a formação da Assembleia Nacional Constituinte, a Constituinte de 1934, foi apresentada a “Lei dos 2%”, estabelecendo restrição de entrada de imigrantes no território nacional. “Embora as palavras Japão ou japoneses não constassem no texto aprovado, o objetivo óbvio da medida era conter o ingresso de imigrantes japoneses” (OKUBARO, 2018, p.115).

Podemos considerar que o projeto étnico-político defendido pelo governo Vargas, caracterizado pelo ideal de higienização da raça inspirado no fascismo e na xenofobia dos regimes nazifascistas, manteve o conceito de homogeneidade racial sustentado pelos teóricos eugenistas do final do século. As ideias que inspiraram as emendas para a nova Constituição de 1934, nada mais fizeram do que preservar a tradicional política de aparências, ao aprovar o sistema de quotas para a imigração. (CARNEIRO, 2010, p.74).

Para Sakurai (2000), a constituinte de 1934 serviu para mostrar o que “pontualmente identifica os japoneses diante da elite política do país” (SAKURAI, 2000, p. 63). O Decreto Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, que dispunha sobre a entrada dos estrangeiros no Brasil e institui sobre o funcionamento das escolas (BRAGHINI, 2007, p.103), e que foi regulamentado no Decreto nº 3010, de 20 de agosto de 1938 (OKUBARO, 2018, p.125) representou um marco na ofensiva varguista para o cumprimento do processo de nacionalização dos imigrantes.

De acordo com Rafael da Silva e Silva (2016, p. 254), este decreto determinou a “criação do Conselho de Imigração e Colonização em substituição ao Departamento Nacional de Povoamento, com o objetivo de intensificar a nacionalização dos estrangeiros” (SILVA, 2016, p. 254) como parte do processo de nacionalização a consolidação da “unidade de língua” (BRAGHINI, 2007, p.103) passa a ser fundamental e, nesse

entendimento, a proibição da língua estrangeira vai assumindo importância ainda maior para a política nacionalista de Vargas.

Em 1938 ficou proibido, nas zonas rurais, o ensino de qualquer língua estrangeira para menores de 14 anos. Essa medida impedia que os imigrantes continuassem frequentando as escolas das zonas rurais após os 14 anos (DEMARTINI, 2000, p. 67). O objetivo desta proibição era erradicar o ensino do idioma estrangeiro, uma vez que, dificilmente uma pessoa com mais 14 anos, pertencente a uma comunidade agrícola, poderia dedicar parte do seu tempo para o aprendizado escolar, já que pessoas nesta idade já representavam importante força de trabalho para a agricultura familiar, onde certamente se concentraria a prioridade.

Para Braghini, esta lei “compactou de uma só vez todos os elementos que possibilitaram a desagregação e a contra-unidade nacional, tornando os atos ilegais” (BRAGHINI, 2007, p.103), ou seja, a escolarização em japonês passa a ser ilegal e perseguida até que, “em 25 de dezembro de 1938, todas as escolas de língua estrangeiras foram fechadas” (DEMARTINI, 2000, p. 67), educadores, educandos e famílias passaram a ser tratados como criminosos pelos governos.

A medida jurídica que afetou todas as escolas de imigrantes atingiu em cheio a comunidade japonesa no Brasil. A partir de 1938, e nos anos sucedentes, até o fim do regime em 1945, a comunidade vivenciou o verdadeiro “anos de trevas” (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.547) marcada pela forte repressão orquestrada pelo governo autoritário de Getúlio Vargas.

Se, por um lado, as aberturas das escolas comunitárias serviram para atender às demandas de escolarização dos filhos de imigrantes, por conta do isolamento geográfico dos núcleos, normalmente afastados de todos os tipos de serviços básicos necessários, passando a escola comunitária a suprir parte dessa demanda, como solução própria em regiões não atendidas pelo poder público da época, por outro lado, a escola comunitária, de acordo com as autoridades de repressão política da época, serviu para acentuar a distinção social desses imigrantes como grupo social majoritário, dificultando a integração e a assimilação deles com a sociedade nacional, de acordo com a política de nacionalização do Estado Novo que pregava a “unidade de língua”. Os japoneses representavam grande problema na política de nacionalização de Vargas.

Uma intensa campanha de brasilidade ufanista, anticomunista e xenófoba, aprimorada nos anos 1930 e 1940 do século XX, prestou-se para encobrir valores racistas e anti-semitas endossados pela elite política brasileira. Por meio do slogan ‘promover o homem brasileiro e defender o

desenvolvimento econômico e a paz social do país’, o Estado republicano encontrou uma fórmula eficaz para acobertar uma série de práticas autoritárias aprimoradas durante o governo de Vargas. (CARNEIRO, 2010, p. 75).

Para estes imigrantes, a escola representava o centro e o espaço de todos os interesses comunitários, era destinada não somente à escolarização, mas também à realização de atividades culturais, sociais, esportivas, recreativas e políticas. Imersos no próprio e restrito convívio dentro de suas colônias, tendo a escola como elemento central, o processo de assimilação se desenvolveu de maneira mais lenta por conta do próprio isolacionismo geográfico e da ausência de serviços e facilidades públicas com capacidade de atendimento às colônias, bem como, à retração dos próprios japoneses com relação à comunidade nativa. A constituição dessas colônias e seu isolacionismo era mal visto por parte de membros do governo de Vargas. Em discurso sobre o parecer acerca de serem aceitos 400 imigrantes japoneses no país, o então Ministro da Justiça do regime de Vargas, Francisco Campos, em 1941, fez a seguinte declaração:

Nem cinco, nem dez, nem vinte, nem cinquenta anos serão suficientes para uma verdadeira assimilação dos japoneses, que praticamente devem considerar-se inassimiláveis. Eles pertencem a uma raça e uma religião absolutamente diversas; falam uma língua irredutível aos idiomas ocidentais; possuem uma cultura de baixo nível, que não incorporou, da cultura ocidental, senão os conhecimentos indispensáveis à realização dos seus intuitos militaristas e materialistas; seu padrão de vida desprezível representa uma concorrência brutal com o trabalhador do país; seu egoísmo, má fé, seu caráter refratário, fazem deles um enorme quisto étnico, econômico e cultural localizado na mais rica das regiões do Brasil”. (Francisco Campos *apud*, LENHARO, 1986, p.132).

As medidas de repressão não se restringiam ao ensino e uso do idioma estrangeiro e reuniões comunitárias. Em 11 de março de 1942, é feita a publicação, no Diário Oficial, das medidas de “confisco de dez a trinta por cento de todos os depósitos bancários superiores a dois contos de réis de que fossem titulares súditos, alemães, japoneses e italianos” (MORAIS, 2000, p.47). No dia 25 de junho de 1943, os imigrantes tiveram suas carteiras de habilitação cassadas e seus veículos confiscados, de acordo com a Portaria nº 9.207, restringido a mobilidade, impossibilitando o direito de ir e vir dos “súditos do Eixo” (TAKEUCHI, 2010, p.58).

Mesmo com as proibições, algumas escolas continuaram a funcionar clandestinamente, até 1942, quando os aparelhos de repressão atuaram de forma implacável

na perseguição aos imigrantes japoneses, legitimados pela política do Estado Novo. Shizuno (2010), que pesquisou sobre a imigração japonesa no estado do Paraná, em sua obra “Bandeirantes do oriente ou perigo amarelo”, revela o mesmo drama vivido nas comunidades de imigrantes no estado paranaense, decorrente da perseguição dos aparelhos de repressão daquele estado. De acordo com a pesquisadora, em documentos obtidos da 3ª Região Militar, o ex-subchefe do Estado Maior, tenente-coronel Inácio José Veríssimo, proferiu as seguintes declarações: “a escola japonesa é dentro do país, um entrave à nacionalização, para não dizer, com pessimismo, que é perigo que ameaça o futuro da Pátria”, para estas autoridades e alguns intelectuais: “as escolas seriam extremamente nocivas à assimilação desses imigrantes” o que legitimava a prática da perseguição e repressão (SHIZUNO, 2010, p. 137).

Infelizmente, as prisões e atos arbitrários por parte das autoridades brasileiras contra os japoneses se tornaram corriqueiros. O preconceito, a falta de preparo e a má-fé de muitos delegados e investigadores, principalmente nas cidades do interior do Estado de São Paulo, favoreciam delações, prisões arbitrárias, furtos às residências de imigrantes e até mesmo agressões físicas. Ao percorrer as cidades do interior do Estado de São Paulo, várias são as lembranças dos imigrantes japoneses de maus tratos por parte da polícia e de “brasileiros”. Existem histórias até de mortes de japoneses ocorridas dentro das cadeias causadas por tortura e maus tratos. Como podemos notar, o final da década de 1930 e os primeiros anos de 1940 foram um período muito difícil para a grande maioria dos imigrantes e descendentes aqui radicados. (DEZEM, 2010, p.246).

Sim, embora existisse a determinação do fechamento das escolas, muitas escolas de imigrantes continuavam a funcionar clandestinamente. “Sem alternativas legais para o funcionamento das escolas, os imigrantes decidiram se arriscar e mantiveram a educação de seus filhos, de forma improvisada, em barracões no meio dos matagais”. Isso é o que conta o livro do centenário da imigração japonesa no Brasil, que discorre sobre as agruras vividas nos núcleos de imigrantes durante o período de vigência da determinação (AOKB, 2012, p.121), e como lembra Moraes (2000), em sua obra que trata de acontecimentos na comunidade japonesa envolvendo o grupo extremista *Shindo Renmei*, *Corações Sujos*:

De todo o rosário de proibições impostas aos disciplinados japoneses residentes no Brasil, esta foi a única que eles resolveram burlar. Se não podiam educar seus filhos às claras, iriam fazer clandestinamente. (MORAIS, 2000, p.49).

Uma das formas encontradas para driblar a fiscalização era a realização de aulas noturnas, “caracterizando uma estratégia de resistência dos japoneses necessária para poder continuar com um ensino seu” (DEMARTINI, p.69). De acordo com Moraes (2000), ainda assim, algumas escolas continuaram a funcionar.

As aulas eram dadas à noite, nos fundos das casas, com livros e cadernos que no final eram escondidos pelo professor. Crianças de até sete anos de idade eram obrigadas a assistir aulas tarde da noite, quando todos já estavam dormindo e o risco de serem descobertos eram menores. (MORAIS, 2000, p. 49).

Porém, em algumas localidades de São Paulo, tanto na região central como na periferia, foram adotadas outras estratégias que consistiam em “estabelecer vínculos com as autoridades escolares nacionais que lhe permitiram manter o funcionamento das escolas por eles criadas” (DEMARTINI, p.69), o que explica o funcionamento de algumas escolas mesmo após a decretação da proibição.

Como forma de “resistência”, o esforço pela escolarização, mesmo que clandestina, somente é interrompido por meio de intervenções mais enérgicas. Como lembra Takeuchi (2002, p. 22) “sob as máscaras do nacionalismo e da xenofobia, deu-se crédito às delações”, as denúncias realizadas por vizinhos e funcionários dinamizaram as operações policiais para o fechamento dos ensinos clandestinos, em unidades escolares, e também nos locais com improvisações, como casas e barracões, que insistiam em funcionar no período noturno.

Com o endurecimento das medidas, não apenas inspetores da Secretaria da Educação faziam as fiscalizações, mas o funcionamento de escolas passa a ser caso de polícia, com apreensão de materiais e detenção de responsáveis, como consequência para as escolas que insistiam em funcionar. Muitas vezes as ações eram violentas, com batidas “ruidosas e invariavelmente traumáticas” com crianças e adolescentes todos presentes (MORAIS, 2000, p.50).

Conforme estudo de Moriwaki e Nakata (2008) sobre o ensino da língua japonesa, no Brasil, e por meio dela podemos estabelecer uma relação com a própria história das escolas japonesas no território nacional, existiu diferentes momentos na trajetória destas escolas. E o “período áureo”, de maior prosperidade, foi justamente o período de forte controle e posterior perseguição e repressão engendrada pelo Estado Novo (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.39).

Para a pesquisadora Maria Luiza Tucci Carneiro (2010), que analisou diversas documentações relativas aos imigrantes, em sua obra “A biotipia do imigrante ideal: nem negro, nem semita, nem japonês”, concluiu que o governo “sempre se fez limitado por um discurso intolerante, modelado por teorias eugenistas e políticas excludentes” (CARNEIRO, 2010, p.64), fruto do pensamento de segmentos da intelectualidade, de médicos e elites agrárias. Para esta pesquisadora, o japonês e seus descendentes, durante a Segunda Guerra Mundial, “foram duplamente estigmatizados: por ser ‘perigoso à composição racial da população ou por colocar em perigo a segurança da Nação’” (CARNEIRO, 2010, p.65).

Percebe-se que da parte das escolas japonesas há um senso de comunidade muito hermético e, em alguns casos, francamente isolacionista e apegado às tradições do país de origem e à ressignificação de práticas e costumes criados diante da impossibilidade de convivência com os membros de uma mesma comunidade territorial, advindos do Japão. Como pudemos ver, no jogo de observações entre grupos diferentes, brasileiros e japoneses, essa prática fechada de condução do grupo resultou, de certo modo, na alcunha de “inassimiláveis” naquele período.

Mas há também a questão da arbitrariedade da proibição e criminalização do ensino e a truculência das ações, verificadas nos registros históricos em diferentes estados da federação, que dão conta da condução centralizada de não permitir manifestos dissonantes à política de homogeneização da nação, destacando a necessidade de nacionalizar o conhecimento, principalmente por meio da língua falada.

Com o fim do regime e do conflito mundial, são aliviadas as regras de cerceamento a estas instituições. Para Moriwaki e Nakata (2008, p. 66), logo após o término do conflito a comunidade volta lentamente a se reorganizar, porém de forma bastante confusa, por conta do término da guerra e a derrota do Japão. O fechamento dos meios de comunicação da colônia e o negacionismo de sua derrota abalaram fortemente a comunidade nipo-brasileira, desencadeando inúmeros conflitos dentro da comunidade dividida.

A comunidade ficou dividida entre os vitoristas, *kachigumi*⁵², que acreditavam que o Japão havia vencido a guerra acusando os meios de comunicação de fraudarem as notícias

⁵² Após o término da Segunda Guerra a colônia japonesa no Brasil vivenciou um período de conflito interno por conta da divisão entre dois grupos extremistas, os vitoristas, *kachigumi*, os derrotistas, *makigumi*. Diversas sociedades clandestinas, representando os grupos, foram constituídas nesse período, o principal foi o grupo extremista Shindo Renmei (Liga do Caminho dos Súditos ou Dos que Seguem as Diretrizes Imperiais). Rogério Dezem produziu diversos trabalhos sobre o estudo deste grupo, entre eles destacam-se “*Shindo-Renmei: terrorismo e repressão*” - módulo III japoneses - inventário DEOPS, Arquivo do Estado de São Paulo, 2000 e “*Hi no Maru. Manchado de sangue: a Shindo Renmei e o DEOPS*”, 2010.

veiculadas com “mentiras”, e os derrotistas, *makigumi*, que reconheciam a derrota do Japão. Dentro da própria comunidade foram registradas diversas ações e atentados entre estes grupos, ocasionando muita confusão e indefinição com relação as reaberturas de escolas e associações. Este período, entre 1946 e 1950, é o “Período Vazio” da história do ensino da língua japonesa do Brasil (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p. 66).

Durante esse período de reorganização é possível a identificação de novos elementos, um diretamente ligado ao movimento espacial desses imigrantes, ou seja, a mobilidade geográfica que se acentuou a partir de meados da década de 1940, e acompanhou a convergência de grandes massas de trabalhadores para os centros urbanos, principalmente para o município de São Paulo. Outro elemento é o surgimento de uma nova mentalidade do imigrante japonês, que passa a aceitar o Brasil como residência definitiva, não o encarando mais um local de residência temporária.

Com essa mudança de *status* e a mobilidade espacial, são observadas a formação de novas comunidades de imigrantes, criando diversos bolsões étnicos na periferia rural da cidade de São Paulo. Junto a este fenômeno demográfico, novas escolas e associações vão sendo abertas, e aquelas que foram fechadas durante o período de guerra, vão sendo reabertas. É o chamado “Período de Reabertura”, entre os anos de 1950 e 1965 (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p. 79).

Da mesma forma que ocorrera antes da Segunda Guerra, quando a abertura dessas escolas estava ligada a ausência ou fraca atuação do Estado nas questões da educação, desta vez, nos novos núcleos de imigrantes, a história se repete, em algumas das comunidades. Muitas das escolas desse período surgem com a mesma marca de seus antecessores, reproduzindo a mesma essência e o *modus operandi* de organização comunitária e da necessidade de escolas e associações.

Como lembra Morales (2008), no período anterior à Segunda Guerra, as escolas comunitárias eram chamadas de *nihongakko*, literalmente escola japonesa (MORALES, 2008, p.28), que traz um sentido mais genérico. Partindo-se desse entendimento, existia de forma muito difundida uma categoria específica: a escola primária, *shogakko*. Nestas escolas existia o controle feito pelo Consulado do Japão, por meio do envio de seus inspetores, *shigaku*, da *Fukyu kai*. Havia padronização do material didático, importado do Japão. A duração do ciclo deveria obedecer 6 anos e o cumprimento do ano letivo, geralmente, que se iniciava no mês de abril, como dizem Omuro (2015, p.70) e Morales (2008, p.29), reproduzia

o padrão do ensino primário do Japão. Logo, adotaremos o emprego deste termo, de escolas primárias japonesas.

Após a guerra, tornaram-se escolas destinadas ao ensino da língua japonesa, *nichigo gakko*, ou *nihongo gakko*, voltadas para aprendizado de uma língua estrangeira ou de herança de seus antepassados. Diferente do caráter obrigatório e básico do ensino primário. Somente a alteração no termo, da denominação do tipo de escola, auxilia no entendimento da mudança de *status*, em relação à permanência desses imigrantes no Brasil. Essa reconfiguração exprime que os japoneses passaram a encarar o país como residência fixa, definitivamente, não como residência temporária, como no período anterior à guerra.

Para a maioria destas escolas primárias, instaladas nas sedes das associações de japoneses, a escolarização nacional acabou sendo transferida para unidades escolares da rede pública do entorno e, em outros casos, foram incorporadas ao sistema público. Em relação ao ensino japonês, com o fim do conflito e a reabertura das escolas, agora ministrando o ensino do japonês como língua estrangeira, a maioria destas associações mantiveram seu funcionamento, porém, com o passar do tempo, o nível de interesse foi se reduzindo a cada ano, provocando o fechamento pelas próprias associações.

Adiante veremos a observação que se tinha das escolas japonesas ao longo desse processo histórico, principalmente visto pelos olhos dos inspetores de ensino, no momento de suas visitas aos núcleos e escolas no estado de São Paulo.

Depois, vemos a relação estabelecida entre duas escolas japonesas cujas essências trilham o mesmo caminho, tendo sua gênese na ideia de escola comunitária. Uma, nascida no início da imigração japonesa na cidade de Santos, e que se desfaz diante dos processos de perseguição aos japoneses e nacionalização do ensino; outra, nascida, na então zona rural da cidade de São Paulo, a Escola Campo Limpo, surgida no processo de redemocratização acontecido no pós-guerra. Como veremos, as duas escolas possuem uma história amarrada. De uma forma simples e local, tal história conta, não apenas uma parte dos passos da imigração japonesa no estado, mas como esse processo diz respeito aos entendimentos, lutas e conflitos acontecidos em meio às relações sociais em que estão em pauta as diversidades.

Capítulo 2 – Os relatórios das Diretorias de Ensino: entre nacionalizar e apontar as deficiências do ensino paulista

O presente capítulo tratará da análise de relatórios produzidos, pelo poder público, a respeito das escolas de imigrantes japoneses, sob a perspectiva das autoridades educacionais.

Os relatórios e documentos, selecionados para a análise, foram obtidos no Arquivo Público do Estado de São Paulo e revelam não só as impressões que as autoridades fiscalizatórias obtiveram das escolas de imigrantes, com base nos relatos contidos nos documentos, mas também evidenciam o entendimento da época sobre a educação, a compreensão do arcabouço social, político e ideológico, daquele contexto, dentro de um ambiente liberal e nacionalista desenvolvido pelo movimento republicano que ganhou capital relevo, com o Estado Novo, contraponto-se fortemente aos ideais da gênese e funcionamento destas escolas espalhadas nas mais diversas comunidades de imigrantes no país.

A primeira parte desta análise irá tratar dos relatórios da educação, produzidos pelos inspetores de ensino do estado de São Paulo, durante o período anterior à Segunda Guerra Mundial, período em que essas escolas funcionavam, até o momento do fechamento total com o advento do conflito.

Inicialmente, será apresentada a explicação sobre os agentes produtores destes documentos, que foram os inspetores de ensino, suas atribuições, dentro das previsões legais, e sua posição dentro da estrutura orgânica do comando da educação paulista. Essa análise remete a um breve histórico do processo de evolução da educação no estado de São Paulo, iniciado no Brasil Império até a Constituição de 1937.

No Brasil, desde o período imperial, as fiscalizações das escolas sempre participaram e estiveram presentes na pauta dos diferentes governos. De acordo com Damasceno e Pantoja (2020), a primeira lei sancionada sobre instituição escolar, por dom Pedro I, em 1827, “já fazia menção à necessidade de fiscalização das escolas e estabelecia a responsabilidade desta tarefa aos presidentes das províncias ‘em Conselho’” (DAMASCENO & PANTOJA, 2020, p. 2).

Na análise de Paulo (2009), em sua tese de doutorado, “A organização administrativo-burocrática da instrução pública paulista: estudo sobre o regulamento da diretoria geral de 1910” (2007), mesmo no período republicano, iniciado em 1889, São Paulo possuía “um aparato muito semelhante ao final do Império. A administração pública paulista

ocorria em torno da Secretaria de Governo, na qual eram discutidos todos os assuntos de interesse do estado, entre os quais o da instrução pública” (PAULO, 2007, p. 36).

O Decreto nº 218, de 27 de novembro de 1893, implanta a Regulamentação da instrução pública paulista, conferindo poderes e atribuições aos agentes, distribuídos em cargos e funções, sendo o Presidente do Estado, chefe do poder executivo, a suprema direção. “Caberia ao Presidente do Estado, que teria como auxiliares: o Secretário dos Negócios do Interior, o Conselho Superior, o Diretor Geral da Instrução Pública, os inspetores de distritos e as câmaras municipais” (PAULO *et alii*, 2009, p.383)

O Decreto apresenta detalhadamente as atribuições para o Presidente do Estado, que totalizavam 18; o Secretário dos Negócios do Interior, com 20 atribuições; do Conselho Superior da Instrução Pública, com 25 atribuições; do Diretor do Geral da Instrução Pública, com 24 atribuições e do Inspetor Distrital, com 29 atribuições. Entre as principais atribuições de responsabilidade do Inspetor Distrital, conforme o Decreto 2018, de 27 de novembro de 1893, estão a de: visitar com frequência todas as escolas do distrito; presidir os exames das escolas públicas; visar os títulos dos professores de ensino primário que fossem nomeados e providenciar sobre a abertura das respectivas escolas, além de fiscalizar e repreender profissionais em situação de não conformidade. Todas as ações, digno de louvor ou de censura, de visitas nas escolas eram lavradas em livro especial (PAULO, 2007, p.50-52).

No artigo “O serviço de inspeção estabelecido no estado de São Paulo pela Reforma da Instrução Pública de 1892/1893” (PAULO *et alii*, 2009), podemos compreender a origem e enxergar o panorama da atuação desses agentes fiscalizadores, antecidos pelos inspetores distritais, dentro do processo educacional de São Paulo, pois foram analisadas leis de decretos promulgados entre os anos de 1892 a 1898.

Ainda que o artigo analise um período anterior ao retratado nesta pesquisa, é possível perceber que a condição de fiscalização já estava nos planos do governo do estado, desde suas origens republicanas. Nota-se que, diante da extensa lista de atribuições, os inspetores distritais mantiveram estreitos relacionamento com as unidades escolares de sua jurisdição, tendo sob sua responsabilidade a fiscalização de escolas e professores. É o que pode ser observado no estudo dos inspetores distritais de PAULO *et alii*, (2009):

Esses profissionais deveriam estar efetivamente em contato com a escola e com seu universo de diretores, professores e alunos, colocando o aparelho escolar para funcionar em sintonia com a legislação instituída em 1892/1893, e segundo as determinações dos níveis superiores de instrução

pública. (Secretaria do Interior, Diretoria Geral e Conselho Superior) (PAULO *et alii*, 2009, p. 388)

A fiscalização contemplava as instalações físicas, o ambiente escolar, o quadro pessoal, as condições de higiene e limpeza, os aspectos pedagógicos, questões comportamentais de obediência e disciplina, entre outras questões relacionadas ao ensino tais como materiais didáticos, cumprimento de horário, frequência escolar, rendimento escolar etc. (PAULO *et alii*, 2009, p. 394).

“Com a finalidade de uniformizar o ensino em todo o estado, os inspetores distritais não deveriam admitir, nas escolas, a adoção de livros diferentes dos que o Conselho Superior fornece aos professores, procurando por esse e por outros meios uniformizar o ensino em todo o estado, tendo como base a escola-modelo. Com isso, deveriam observar se os professores seguem os métodos ou processos de ensino indicados pelo Conselho”. (PAULO *et alii*, 2009, p.393)

Em 1897, houve alterações de denominação de cargos do serviço de inspetoria dos assuntos educacionais em São Paulo, ainda conforme Paulo *et alii*: “Em 26 de agosto de 1897 veio mais uma mudança substantiva na organização do sistema de inspeção: a Lei nº 520, determinou a extinção do cargo de inspetor distrital⁵³ e criou o cargo de inspetor escolar” (PAULO *et alii*, 2009, p. 401).

As atribuições para o cargo de inspetor escolar, muito se assemelham às atribuições do inspetor distrital, conferindo as mesmas responsabilidades e competências como autoridade nos assuntos educacionais, nas primeiras décadas do último século. Para Nascimento (2010), que pesquisou sobre a inspeção escolar no estado de Santa Catarina, no artigo “Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 a 1930)”, as atribuições dos inspetores escolares não estavam somente relacionadas aos aspectos educacionais, pois, os agentes atuavam nas escolas primárias para disseminação ideológica dos interesses da elite republicana (NASCIMENTO, 2009, p. 364).

⁵³ Já nos primeiros anos da República, a divisão política do ensino estabeleceu-se pela divisão de regiões, com a Lei nº88, de 8 de setembro de 1892, o Estado de São Paulo foi dividido em 30 distritos escolares, sendo que cada um deveria ficar sob a responsabilidade de um inspetor distrital. O Regulamento da instrução pública instituído pelo Decreto nº 144-B, de 30 de dezembro de 1892, complementarmente, define o município sede e os municípios que comporiam esses distritos” (PAULO *et alii*, 2009, p.395).

Como agentes fundamentais para a modernização, encorajados pelo movimento republicano, e posteriormente diante do projeto de nacionalização, as ações dos inspetores juntos às comunidades de imigrantes de estrangeiros assumem semelhanças, em todas as localidades de concentração desses “alienígenas”, em diferentes unidades da federação (NASCIMENTO, 2010, p.363).

No artigo “A inspeção escolar e a nacionalização no Estado Novo: políticas e práticas pedagógicas nas escolas primárias”, que trata da política educacional nacionalista e o papel da inspeção escolar junto as comunidades de imigrantes italianas e alemães no sul do país, o entendimento se assemelha.

Os termos de visita continham exigências para a atuação docente, as ações pedagógicas e os conteúdos curriculares, que buscaram utilizar como veículo para a construção de uma identidade nacional: os alunos precisavam abandonar referenciais individuais, familiares e coletivos em troca da assimilação da língua vernácula, de conhecimentos sobre a Pátria e de preceitos ético-morais impostos! (SANTOS e FERREIRA, 2008, p.8).

Nota-se que os inspetores não apenas serviram de intermediários entre o governo e as escolas e seus agentes, responsáveis por padronizar e uniformizar o ensino do estado de São Paulo. Atuaram como solução para a disseminação da política de nacionalização imposta, principalmente durante o recrudescimento autoritário do Estado Novo, cuja prática ocorreu em todo o território nacional. Para Santos e Ferreira (2008), é possível afirmar que:

A inspeção escolar no período do Estado Novo configura uma política nacionalista de caráter autoritário, disciplinador e subalternizador das políticas e das práticas pedagógicas nas escolas primárias, possibilitando, sobretudo, a formação de educandos nos termos registrados pelos documentos oficiais deste período ditatorial. Sua função constituiu-se, fundamentalmente e exclusivamente em garantir que as determinações superiores fossem cumpridas sem o menor exame das condições concretas dos educandos em sua realidade local. (SANTOS e FERREIRA, 2008, p. 10)

Abaixo trataremos dos documentos produzidos pelas autoridades educacionais do estado de São Paulo, em que podemos perceber como a política de nacionalização afetou as escolas de imigrantes japoneses, dentro de uma quadro geral de imigração, quais as ações tomadas pelo poder público em relação a estas escolas e as impressões que esses agentes públicos tinham em relação às escolas japonesas, por meio do registro delas, que foram feitos nestes documentos.

A questão da nacionalização no relatório de Almeida Junior, Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, sobre as escolas de imigrantes

“Com tudo isso, apraz-me consignar que o anno de 1936 foi, no Estado de São Paulo, dos mais fructuosos á educação popular” (SÃO PAULO, ALMEIDA JUNIOR, 1936, p.04).

Em mensagem de abertura do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, de 1936-1937, dirigida ao Secretário da Educação e Saúde Pública, o então Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, professor Almeida Júnior, celebra os grandes feitos realizados em sua gestão, apresentando diversos dados estatísticos atestando a expansão do ensino no estado, justificando seu entusiasmo. Elogia a administração de Armando Salles de Oliveira que, na condução do ensino, adotou medidas cujos objetivos foram considerados de “reerguimento” do Estado, sendo uma das medidas a de difusão do ensino primário.

[...]Não é de extranhar que tenha crescido rapidamente a machina escolar paulista, em todos os seus graus, quando o seu chefe supremo se conduz por pensamento como este:

Estender o mais possível o ensino em todos os graus, desde a educação commum, rural e urbana, até o ensino superior universitário...

A preocupação dominante do Governo de São Paulo, neste últimos annos de administração, preocupação desmentida em 1936, tem sido a de diffundir escolas primarias, levando-as aonde quer que as condições de condensação demographica e de recursos materiaes a permitam. Paiz visceralmente democrático, o Brasil não pode relegar para plano secundário o problema da universalização do ensino elemental. (SÃO PAULO, ALMEIDA JUNIOR, p. 04-05).

Nesta parte do anuário de ensino, podemos encontrar uma parte dedicada exclusivamente à nacionalização nas escolas, intitulada de “a escola primária e a nacionalização”, como parte da política federal de nacionalização. Trata-se de um compêndio de várias delegacias regionais de ensino do estado de São Paulo que, mesmo sendo de forma bastante resumida, propicia um panorama do problema da nacionalização, nas diversas localidades envolvendo as escolas de imigrantes.

A escola primária e a nacionalização segundo relato das delegacias regionais

A utilização da educação, como instrumento ideológico, para a política de nacionalização do governo varguista, no principal estado da federação, foi evidente e teve semelhantes desdobramentos em outros estados, que concentravam grande quantidade de imigrantes, nas ações de fiscalização e controle. Se nos estados da região Sul do país os

alemães e italianos eram predominantes, em São Paulo as escolas de japoneses apareciam com vigor. A questão da nacionalização era um capítulo à parte, e obrigatório, em todo e qualquer anuário de ensino durante o governo Vargas. Percebe-se, nos anuários, o esforço para inculcar o sentimento de amor e sacrifício à pátria e de comunhão nacional, nas escolas primárias. Além disso, revela a preocupação por conta das ações dos imigrantes, já que “quase todas” as colônias estrangeiras mantinham suas próprias organizações de ensino.

Um dos objectivos primordiais da escola primaria é integrar a criança na comunhão nacional, fazendo-a amar o seu paiz e decidir-se a trabalhar por elle.

O problema, em nosso Estado, se reveste de particular importância se considerarmos que temos, nas escolas publicas primarias, 37% de filhos de estrangeiros, e que quase todas as colônias estrangeiras aqui fixadas mantem organizações educativas, em substituição ou como complemento da escola publica. O trabalho nacionalizador precisa, portanto, ser desenvolvido tanto nas escolas do Estado como nos estabelecimentos particulares.

Todas as actividades escolares tem, afinal de contas, effeito nacionalizador. Desde os jogos e recreios até o ensino da língua pátria e da historia do paiz, tudo contribue para robustecer os laços de cohesão da pátria. Da politica nacionalista provem, em boa parte, a convicção da necessidade da “escola comum”, e nesta escola commun se apoia aquella politica, como um dos seus mais sólidos pilares. (1936, p.333~335).

O documento ainda apresenta o panorama de todos os distritos do estado sobre a questão dos problemas da nacionalização. As informações transmitidas, de cada um dos distritos, diz respeito ao que foi produzido pelos respectivos relatórios, ou seja, por cada um dos delegados distritais. Abaixo, podemos verificar que o problema da nacionalização nas escolas de imigrantes é regionalizado, com variações entre as diversas regiões apresentadas.

Ouçá-se o que dizem vários Delegados do Ensino, a respeito do problema da nacionalização, em suas regiões escolares:

Campinas- “Não há em nenhum dos municipios que constituem a região de Campinas o problema da nacionalização, se assim compreendermos a assimilação de estrangeiros. São todos elles constituídos de velhas cidades, habitadas em sua quase totalidade por nacionaes e estrangeiros radicados no paiz. Alguns raros núcleos de japonezes que procuram se organizar, como na Fazenda “Monte d’Este”, de Campinas, nacionalizam-se pela necessidade commerciar e sem a intervenção do Estado”

Casa Branca – “O problema não existe, em verdade, na região. Os elementos estrangeiros que habitam as nossas cidades e zonas ruraes constituem já uma expressão bem definida de uma adaptação perfeita e geral aos costumes da nossa gente e ás condições physicas do meio e, assim identificados lutam pela vida como se da terra fossem naturaes”

Guaratinguetá – “O problema da nacionalização não existe na região, onde a porcentagem de estrangeiros, na população geral dos municipios, é

insignificante. A assimilação dos poucos estrangeiros e filhos de estrangeiros está assegurada na convivência dos mesmos com as crianças de nossas escolas. Esta Delegacia não registra escolas estrangeiras”.

Itapetininga – “O elemento predominante na região é o elemento nacional. Raro os núcleos estrangeiros. Há no bairro da Seda, em Itararé, uma colônia de húngaros, mas pouco numerosos. No bairro da Boa Vista, em Faxina, há alguns letões. No Nucleo Colonial do Barão de Antonina, em Itaporanga, há uma miscellanea de nacionalidades. Os japonezes estão a infiltrar-se na zona rural daqui de Itapetininga. Mas em todos os bairros em que esses estrangeiros se encontram localizados, há escolas estaduais suficientes. Não há escolas estrangeiras”

Piraciacaba – “Felizmente, entre nós, o problema da nacionalização não desperta sérias preocupações. Os núcleos alienígenas antigos vem sendo assimilados normalmente, sem apresentar resistências que aconselhem cuidados especiais”.

Taubaté – “Fugimos do regionalismo, comprometedor da unidade da Patria e do jacobinismo antipathico. Porque o estrangeiro tem colaborado grandemente em nosso progresso e deve ser, porisso mesmo, acolhido e respeitado. Mas nos centros de grandes populações estrangeiras, não raro se vem escolas estrangeiras ensinando a própria língua, a própria geographia, a própria historia, olvidando as cousas, os homens e os factos do Paiz’.

Ribeirão Preto – “Paiz de enorme área, de população relativamente escassa, com grande porcentagem de analfabetos, e aberto as correntes imigratórias, forma-se, em pontos diversos do nosso Estado, densos núcleos estrangeiros. Saudosos da pátria distante, continuam-lhe vinculados pela língua pelos costumes e pela religião. E, á mingua de escolas para encaminhar os filhos aqui nascidos, educam-nos á sua feição: brasileiros... só de nome. A falta de comunicações fáceis e baratas, as dificuldades de instalações de escolas nesses núcleos, tem contribuido para a formação, também, de grupos de brasileiros que se anquilosam em seus usos e costumes seculares, dando dest’arte nascimento aos regionalismos. A escola poderá obviar o mal, pelo conhecimento que proporciona, da geographia do paiz, pelo ensino da historia pátria e, sobretudo, pelo contingente valiosíssimo da linguagem falada e escripta: “um só vehiculo (diz Toledo), límpido e suave transfundindo de coração a coração, por toda a terra nossa, as nossas mesmas tradições, narrando o sofrimento de nossos avós comuns, encarecendo as mesmas esperanças para todos, é o laço unificador por excellencia, que ao mestre primário cumpre cerrar com carinho e com firmeza. Multipliquem-se as escolas e as estradas, e além de tantos outros benefícios que trarão, a unidade nacional deixara em breve tempo de ser simplesmente geographica”. (1936, p.333~335)

Nota-se latente a evidência de todos estarem respondendo a um questionamento objetivo e direto, sobre uma específica indagação. A forma, homogeneidade e assertividade com que os delegados distritais reportam a situação, caracterizam como se estivessem sidos interrogados sobre um problema específico, no caso da nacionalização das escolas de imigrantes.

Contudo, observa-se que, dos distritos apresentados, todos mantinham situações de controle, dada a inexistência, ou fraca atuação, destas escolas. Apenas no distrito de

Itapetininga existe a menção da presença de estrangeiros, no caso de de “húngaros pouco numerosos”, “alguns letões” e de “japonezes que estão a infiltrar-se na zona rural”. O relatório ainda informa a ausência de escolas estrangeiras por conta da existência de escolas suficientes na região.

Já nos distritos de ensino abaixo tratados veremos situação bem diferente, por conta destas regiões concentrarem grande número de escolas de imigrantes japoneses. Vejamos o que fala o Delegado de Presidente Prudente:

Presidente Prudente – “O problema da nacionalização vem sendo satisfatoriamente resolvido nesta região, apesar das inúmeras dificuldades que surgem a cada instante. Região nova, terras ubérrimas, é ella povoada na quase totalidade por estrangeiros attrahidos pela fertilidade do solo. É elemento predominante o japonéz. A observação rigorosa das exigências regulamentares, no tocante ao ensino particular, principalmente na existência do professor de portuguez, geographia e historia; a localização de escolas junto a todo o núcleo estrangeiro, as festividades escolares, e sobretudo, a proibição terminante do uso da língua estrangeira durante o período de recreio, são fatores que nos vem auxiliando efficientemente na solução deste problema”. (1936, p.333~335)

Com base no relato do delegado, podemos notar que a região apresenta expressivo número de escolas estrangeiras, no caso “predominante” de japoneses, e que o problema da nacionalização “vem sendo” resolvido. Ao considerar esta predominância, as observações sobre as aplicações de medidas restritivas e proibitivas remetem diretamente às escolas desse grupo de estrangeiros. Ao mencionar que as “dificuldades surgem a cada instante”, indica estar a todo momento tendo que tratar de assuntos relativos ao problema da nacionalização, ou seja, que está tendo muito trabalho na sua jurisdição. Nota-se que a exigência regulamentar de professor de português, geografia e história, além da proibição do uso de língua estrangeira no recreio, é dada como destaque pelo delegado.

Já o registro de Lins nos apresenta um quadro que denota a organização da colônia:

Lins – “Já dissemos antes como os japonezes obtém a escola para seus filhos e a vida e entre os adultos se passa sob um regime bem organizado de cooperação, ficando a cargo de um membro da colônia, a quem chamam chefe, escolhido por eleição, deliberar sobre as necessidades do núcleo. Nesse viver arredo, tem cabimento as festas dedicadas a datas japonezas, ao imperador do Japão, com symbolos e emblemas typicos, assistidas também pelas crianças, que quase sempre tomam parte caracteristicamente vestidas. Prival-os dessas manifestações de patriotismo, não nos cabe. Superal-os com as homenagens a nossa Patria, com a contribuição obrigatória de todos os escolares, scientes do que fazem até que a repetição os torne admiradores conscientes de tudo, é dever da escola. Programma, já o esboçamos, a escola também. O professor moço, trabalhador,

entusiasta e compenetrado, precisa ter, no núcleo japonês, acção muito mais ampla e obrigatória. Onde a professora, de acção educadora mais affectiva e carinhosa, não for possível pela incompatibilidade de hábitos no seio da família japonesa, o professor que assuma as funções de ensinar também em escolas mixtas, excepcionalmente. Convem sempre dois professores, ficando um com a escola pre-primaria, de que já se cogita, apresentando-se assim a oportunidade de as crianças viverem mais horas com a nossa professora, antes de ingressar na escola primaria”. (1936, p.333~335)

O relato do Distrito de Lins difere dos demais analisados logo na parte inicial da fala. Enquanto os demais delegados apresentam respostas assertivas, como respondendo a uma determinada questão interrogada, a fala do delegado linense é mais explicativa, passando a impressão de que está justificando, ou reiterando, uma questão novamente cobrada. É o que podemos notar no “já dissemos antes como o japonezes (sic) obtém a escolas para seus filhos”. Este mesmo trecho revela um ponto importante, o emprego do “obtem” indica que estas escolas partiam da iniciativa dos próprios japoneses. Neste início de fala se destaca também a organização social e o regime de cooperação presente nos núcleos. No relato, é possível verificar as atividades das escolas identificadas pela autoridade escolar, como festas e datas comemorativas ao imperador, além da utilização de símbolos. Ao mencionar a acção “não nos cabe privá-los” sugere dificuldade em impor privações, seja pensando uma posição mais transigente, seja por visualizar a situação de desconforto em ter que agir diante do fato. Para tanto, sugere uma solução mais branda, por meio de acções de valorização nacional capazes de superar as práticas desses imigrantes. Outro ponto que chama a atenção é a indicação de docente “moço” para o cumprimento da missão nacionalizadora. Para esta autoridade, a “professora”, por ser mais afetiva e carinhosa, é pouco eficiente e incompatível com as demandas necessárias, que exigem determinado tipo de “entusiasmo” masculino, sugerido como atitude mais enérgica e disciplinadora para a missão. Por fim, verifica-se a sugestão do acréscimo de mais um professor, no caso para o curso pré-primário, “que se cogita”, a fim de aumentar o tempo dessas crianças com a educação nacional.

A seguir, trechos do relato de Luis Damasco Penna, Delegado do Distrito de Santos. Trata-se de relato que apresenta maior conteúdo sobre o “problema da nacionalização”.

Santos -[...] Eu compreendo que é urgente nacionalizar o filho imigrante. Que se peça ainda ao filho do indígena que nos ajude a fazer isso no recreio da escola. Mas compreendo que se cuide de economias quando se trata de promover a educação conveniente do brasileiro. O que convem ao brasileiro, em matéria de educação, está tão longe de se conseguir, que se é forçado á admiração quando se considera que mesmo assim, mesmo com estes condiscípulos e com esta escola, vamos nacionalizando as correntes

immigratorias. Confiada que está, principalmente á escola, a tarefa da nacionalização, nós deveríamos começar por apresentar casas, instalações e alumnos brasileiros em condições de facilitar aquella assimilação. As escolas estrangeiras não nos convém. Fechar a estrangeira e deixar nenhuma, seria solução desastrada. O que ha a fazer, a unica coisa que se deve fazer é installar escolas melhores que as estrangeiras. Mas melhores, não só nas zonas de immigrante, como por toda parte. Precisamos nacionalizar o immigrante, é certo. Mas precisamos, com igual urgência, nacionalizar o brasileiro [...] (1936, p.333~335)

O relato do Delegado do Distrito de Santos se assemelha ao de Lins, está sendo claramente explicativo, sobre uma questão que parece ter sido ostensivamente cobrada pelos seus superiores. Percebe-se com a expressão “eu compreendo”, ser uma réplica de uma questão interrogada anteriormente, daí o caráter de urgência. Podemos verificar que a forma, como essa autoridade relata o problema, expõe a fragilidade e deficiência da educação e das escolas brasileiras, cobrando ao mesmo tempo “installar escolas melhores que a extrageiras”, como uma solução. Há uma crítica que expõe uma certa hipocrisia do poder público em relação ao que se quer com a nacionalização. Nacionalizar, quando não se enfrenta nem o problema das escolas brasileiras. As considerações iniciais exprimem o posicionamento, contrário ao fechamento de tais escolas, do Delegado Distrital de Santos.

[...]Quando se fala de imimigrante, ultimamente, é, que se quer falar de japonezes. Tendo immigrantes dessa nacionalidade na região a meu cargo, tenho procurado dar ao problema da sua assimilação, por via da escola primaria, a solução dictada pelas minhas convicções na matéria. Tenho procurado fazer das escolas estaduaes as melhores escolas possíveis, nas zonas de immigração e fora dellas, devendo-se declarar que as facilidades encontradas nas primeiras tem sido fator preponderante na solução do caso.

Ha, na Diretoria do Ensino, vários relatórios em que estudo com abundante minucia o caso de escolas particulares japonezas e de escolas brasileiras nas zonas onde há japonezes. Posso citar, principalmente, os enviados em 21 de março de 1935 ao professor Luiz Motta Mercier, feito para responder a criticas estampadas na imprensa, documento que valeu a esta Delegacia um officio de elogios, o de nº 588, de 4/4/1935, da citada Directoria; e em 16 de agosto de 1936, que entreguei pessoalmente a Vossa Senhoria, como subsidio para a reunião de Delegados que se realizava. Ainda há o relatório de 6 de agosto do mesmo anno, endereçado também a Vossa Senhoria, no qual sugeria medidas para melhorar a educação primaria nas zonas de immigração [...] (1936, p.333~335)

O trecho acima aponta a pressão a que a Delegacia de Santos está sendo submetida. O relato traz um discurso muito explicativo, em tom de desabafo acerca das pressões impostas, e é enfático como se pode ler em “quando se fala de immigrantes, ultimamente, é que se quer falar de japonezes” (sic), considerando a questão dos japoneses como o cerne

das preocupações de seus superiores. Infere-se que essa argumentação está baseada nas pressões da opinião pública, por conta das “críticas estampadas pela imprensa” que, certamente, reverberaram nos gabinetes do executivo do governo paulista, fazendo com que ele insistisse na cobrança por explicações.

Seria desarrazoado transcrever tudo isso aqui. Mas do apresentado em agosto de 1936, peço licença para mencionar alguns dados ligeiros.

Em agostos de 1936 funcionavam na zona de imigração japonesa. (zona delimitada no mappa da região que juntei ao relatório de 1935 e que Vossa Senhoria fez publicar no ultimo Anuario), 6 grupos com 25 classes e 43 escolas isoladas estaduais, ou 68 unidades, na proporção de 2 para 1.000 habitantes, quando no Estado a proporção por 1.000 habitantes era 1,53. De julho de 1932, anno do meu exercício, para julho de 1936, o augmento de unidades nessa zona foi de perto de 90%. As unidades eram regidas por menos de 50%

de normalistas, e na proporção de 89,70%. A media de matricula por escola era de 37,9% e a frequencia de 92,30%. Pela nacionalidade, as creanças se distribuían assim: brasileiras 86,43%; japonezas 13,10% de outras nacionalidades 0,47%.

E pela nacionalidade paterna: filhas de brasileiros 45,79%; filhas de japonezas 46,86% filhas de diversas 7,35%.

Donde se verifica a desejada mistura na escola.

Vale a pena demorar um tanto no segundo aspecto da questão, o aspecto que poderia ser chamado de negativo, o das escolas particulares. Havia então 25 escolas particulares. Mas 4 eram de professores brasileiros e não contavam, portanto. Das 21 restantes, 4 estavam fechadas desde fins de 1935, por falta de professores, ora japonezes, ora brasileiros. Das 17 que sobraram, 7 eram cursos exclusivos de língua japonesa, com existência absolutamente legal e destinados a meninos de mais de 10 annos e já sabendo ler e escrever corretamente o portuguez. Das 10, 2 tinham como diretor-responsável um professor brasileiro, não podendo por isso, a rigor ser chamadas escolas japonezas, embora nella houvesse, também, um professor japonês. E todas as outras oito, ficam reduzidas a 8, tinham como professor de portuguez, geographia e historia do Brasil um professor brasileiro, normalista, sempre o professor estadual da localidade. Uma das oito era dirigida por um sacerdote allemão. Onde se ve que o “kysto”, na parte que me toca (e eu só tenho a ver com escolas), era, afinal, um modesto “lobinho”. Mas há mais. Vamos ver a frequencia dessas perigosas escolas: nas oito escolas em funcionamento havia 439 creanças em curso primário, 22 em jardim de infância e 28 em curso complementar. Não é direito contar as de jardim de infância, que ainda não passaram pela escola estadual, nem as do curso complementar, que já sahiram della. Fiquemos nas 439 e não nos impressionemos com as dos cursos privativos de língua japonesa, 112, pois todas já sabem ler e escrever em portuguez. Aquelles 439 representam 15% da matricula total do curso primário da zona, donde se ve que 85% não sofriam outra influencia além da escola brasileira; outra

influencia sendo de 1209 as creanças em idade escolar filhas de japonezes, o que há a admirar é que 621, e incluídos todos os graus do curso primário, frequentassem as escolas japonezas, quando não há lei que mande ir a esta ou aquella escola, havendo apenas, a proibição da aprendizagem da língua estrangeira antes dos 10 annos, ou quando a creança não souber ler e escrever em portuguez. [...] Dos 9 grupos escolares citados, 6 funcçionam em prédios adoptados e cedidos gratuitamente, pela colônia japoneza [...] (1936, p.333~335)

Acima, a autoridade da Delegacia de Santos apresenta o *status*, de 1936, dos indicadores das quantidades de escolas na “zona de imigração japoneza”, de 2 escolas para cada 1000 habitantes, frente aos do restante do estado que é de 1,53, na mesma comparação, com aumento, entre os anos de 1932 a 1936, de 90 % no período, ou seja, em quatro anos, a quantidade de escolas registradas quase dobrou nestas regiões. Outro dado importante é que 84,43% das crianças eram brasileiras, já das estrangeiras 13,10% eram “japonezas” e 0,47% “de outras nacionalidades”. Faz informe de que há 25 escolas particulares, 21 dessas estrangeiras e que, excetuando 4 unidades, todas as demais encontravam-se enquadradas no cumprimento das medidas exigidas pelas autoridades. O professor parece irônico ao afirmar que não existem elementos dramáticos em relação à manutenção das escolas japonesas, levando em conta a sua correlação com os indicadores da lei.

Com base no exposto nesta parte do Anuário de Ensino do Estado de São Paulo, que representa um compêndio de todos os relatórios distritais dos Anuários das Delegacias Regionais, é possível afirmar que, para as autoridades de ensino do estado de São Paulo, o problema da nacionalização dos imigrantes envolvia, de maneira central, a questão dos japoneses, porém, não se trata de uma questão isolada do caso de outros imigrantes.

Com exceção da Delegacia Regional de Itapetininga que mencionou a presença de húngaros, “mas pouco numerosos”, e “alguns letões”, não há menção à presença de escolas de imigrantes de outras origens, mesmo de alemães e italianas, que são historicamente mais numerosas. Percebe-se a presença predominante do “elemento japonês” envolvendo as questões da nacionalização nas escolas, principalmente nas Delegacias Regionais de Lins, Presidente Prudente e Santos.

Chama a atenção o dedicado relatório da Delegacia de Santos, se comparado com o relato de outras delegacias sobre o tema. A extensa transcrição do relatório da Delegacia de Santos, no Anuário Geral de Ensino de Almeida Junior, revela a forte presença destas escolas na região, conforme o próprio Delegado Regional de Santos, Luiz Damasco Penna, registrou: “quando se fala de imigrante, ultimamente, é, que se quer falar de japonezes”.

Ainda nesta edição, é possível verificar um panorama geral das escolas de imigrantes, tratadas como escolas estrangeiras, no estado de São Paulo. De acordo com a pasta, Directoria de Ensino, em novembro de 1936 a distribuição das escolas particulares, mantidas por estrangeiros, no território do estado” (SÃO PAULO, 1936, p. 416):

Nacionalidade/ Escolas	capital	interior	total
Japonesas	19	196	215
Italianas	17	8	25
Alemães	18	8	26
Hungaras	6	0	6
Sírias	4	2	6
Israelitas	4	2	6
Lituanas	4	0	4
Inglesas	9	7	16
Polonesas	1	0	1
Armenias	3	0	3
Francesas	2	0	2

Tabela 5. Panorama das escolas de imigrantes no estado de São Paulo – 1936

Fonte: São Paulo, 1936, p.416

Em outro trecho do Anuário, que trata da “Escola primária particular e a nacionalização”, o documento traz a transcrição do discurso feito pelo Diretor Geral de Ensino do Estado de São Paulo, prof. Almeida Junior, em reunião com membros da “Liga dos Amigos da Escola Japonesa”, realizada em 20 de janeiro de 1937.

Nota-se que, diferente de exposições do compêndio de diretores regionais, o diretor geral optou por incluir seu próprio discurso na edição deste anuário, na parte destinada a tratar de “escola primária particular e a nacionalização”. A inserção exclusiva do discurso, sugere o seguinte entendimento: que existiu um esforço por parte da liderança educacional, no caso do próprio Diretor Geral de Ensino, em fazer cumprir as determinações da política de nacionalização nas escolas.

O discurso de Almeida Júnior representa proximidade com as comunidades de imigrantes e diplomacia política junto a esse grupo e o Consulado do Japão em São Paulo, servindo como exemplo de ação dentro da própria pasta. Depois, serve para alinhar as ações envolvendo todas as delegacias regionais de ensino do estado.

O discurso tem caráter orientativo aos diretores de escolas japonesas, buscando sensibilizar a importância do aprendizado e da adoção da “língua pátria” para que se “tornem

bons brasileiros”, porém, exige subordinação e cooperação das escolas japonesas, para funcionarem em conformidade com a política de nacionalização.

O início da fala de Almeida Junior tem um caráter diplomático e amistoso, saudando as lideranças da comunidade e os professores primários do ensino japonês, presentes na reunião. Em seguida faz elogios ao Cônsul Geral do Japão e aos membros que proferiram os discursos.

Considero, para a educação de São Paulo, altamente auspiciosa esta reunião, que permite o encontro dos ‘leaders’ da colônia e dos professores primários japonezes, com as autoridades do ensino official do Estado. Tendo tido a oportunidade de ouvir as palavras sensatas e elegante do sr. Consul Geral do Japão, fico immensamente satisfeito pelos seus elevados propósitos. Como todos os oradores que me precederam exprimiram sem reboços o seu pensamento, quero, também eu, externar o meu com inteira franqueza. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420)

Os trechos abaixo estão organizados por títulos, da mesma forma que estão publicadas no Anuário de Ensino, o que evidencia que se trata de discurso lido, abordando de forma sistemática cada um destes temas. Analisaremos trecho a trecho do discurso, o primeiro diz respeito à assimilação dos imigrantes:

A assimilação dos imigrantes

O interesse do Brasil não está somente em receber braços estrangeiros que venham colaborar para a sua grandeza material; mas também em obter que os imigrantes, assimilando os nossos costumes e fundindo-se connosco, cooperem para o desenvolvimento espiritual do paiz e fortaleçam a unidade da nossa pátria.

O Brasil quer que os japonezes, uma vez radicados aqui, se tornem bons brasileiros. Para o Brasil, o filho do japonês, aqui nascido, é e precisa ser cidadão exclusivamente brasileiro; e, para alcançar esse obcjetivo, deve trabalhar a escola tanto official como particular.

Um dos instrumentos mais importantes e mais adequados para a nacionalização, é a língua pátria. Pouco importa que o japonês esteja naturalizado brasileiro: se continua falando a língua japoneza, não podemos considerá-lo inteiramente nosso. Será este, pois, o primeiro apello que faço as pessoas aqui presentes, e, muito particularmente aos membros do magistério particular: aprender a falar correctamente o idioma portuguez. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420)

O primeiro trecho fala que os imigrantes não vieram somente para trabalho, mas que cooperem para o fortalecimento da unidade, assimilando-se aos costumes brasileiros. Fala da importância em se tornar “bons brasileiros”, exigindo exclusividade, nesse sentido a escola cumprirá com esse objetivo, através da dupla escolarização, tanto “official”, do ensino nacional, como “particular”, do ensino do japonês. Seguindo o discurso, reforça a

importância da unidade de língua, repreendendo o uso do japonês, despreza a condição de cidadania brasileira adquirida por quem “continua falando a língua japonesa”, repreendendo os membros do magistério particular, do ensino japonês, no dever de “aprender a falar correctamente o idioma portuguez”(sic). Percebemos que o teor de endurecimento vai se desenvolvendo ao longo do discurso. No entendimento de Almeida Junior, a escola primária é um poderoso instrumento que tem importante papel na função de nacionalizar, é por meio dela que se busca a unidade nacional.

A escola, instrumento de nacionalização

A tarefa primordial da escola primaria é a unificação nacional, a formação e o cultivo do sentimento da pátria. Para conseguil-o, é mister que os seus professores sejam brasileiros. Não se comprehende que um professor primário japonéz, ensinando a crianças no Brasil, seja um bom instrumento nacionalizador. Por mais esforço que faça, por mais sincero que seja, não o conseguirá: falta-lhe o domínio da língua pátria, falta-lhe o espirito nacional, falta-lhe a tradição.

Por isso, o ideal, que havemos um dia de atingir, é que sobre toda a superfície do Brasil só encontremos, nas escolas primarias, mestres de nacionalidade visceralmente brasileira. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420)

Nota-se maior endurecimento nesta parte do discurso, dirigido diretamente aos professores japoneses. Por ser proferido pela maior autoridade em educação no estado, após o chefe do poder executivo, é intimidatório e ameaçador. Na sequência abaixo, fala-se do período de transigência em que todas as escolas e professores terão que se adequar.

Período de transigência

Por enquanto somos forçados a transigir. O paiz não pode ainda collocar escolas suas em todos os pontos em que as crianças reclamam educação. Mas onde quer que se instalem escolas particulares, devem estas subordinar-se a orientação nacional e cooperar com as escolas publicas na formação do sentimento de pátria brasileira.

A primeira obrigação do professor primário estrangeiro é manejar bem a língua do nosso paiz.

Para os japonezes, homens geralmente inteligentes, isto não será difícil. Mas os que não conseguirem aprender correctamente o portuguez devem desistir do exercício do magistério, devem procurar outra occupação. Porque não se comprehende que o órgão de nacionalização, que é a escola primaria, tenha efficiencia quando o professor estropia a língua nacional. Outra obrigação a que esta sujeito o professor particular, e que depende do conhecimento do português, é a de que todas as matérias do curso primário sejam leccionadas em nossa língua. Não podemos permittir que se ensine a geographia ou a historia, mesmo a do Japão, em japonéz. Não concordamos em que se explique a arithmetica em japonéz. Não toleramos, afinal que em outra língua, que não a nossa, se ministre o ensino de

qualquer matéria do programma escolar primário. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420)

Ao tratar de “por enquanto somos obrigados a transigir”, pontua o reconhecimento da condição de que o Estado não oferece condições de instalar escolas em todas as localidades que demandem por educação, lacunas para as quais as comunidades de japoneses têm buscado, por meio de suas próprias soluções e o sentido de estar sendo obrigado a transigir, remete à impressão de que o governo está relativizando o problema, por esta consideração.

Porém, enfatiza a obrigatoriedade destas escolas cumprirem com as políticas determinadas pelas autoridades. Em seguida, o discurso dá destaque, como uma espécie de corolário, ao seguinte elemento: “*A primeira obrigação do professor primário estrangeiro é manejar bem a língua do nosso paiz*”(sic). Entende-se que o destaque, em itálico no original, foi utilizado para definir esta frase como uma sentença máxima. É o que se pode notar através do trecho a seguir, em que faz duras críticas aos professores japoneses sobre o emprego correto da língua nacional, e adverte que os que não o fizerem devem “desistir do magistério, devem procurar outra ocupação”. Enfatiza que “não toleramos” o ensino de saberes em outro idioma, além do nacional, o que não parece tão transigente assim.

As bibliothecas infantis

Mais um appello desejo fazer aos professores e aos demais presentes, e este é no sentido de que procurem *despertar nas crianças o gosto pela leitura dos livros brasileiros*. Para isso, nada melhor do que a organização de bibliothecas infantis. Biblotheas que não sejam meros enfeites de salas; bibliotecas cujos livros não permaneçam empoeirados em suas estantes; mas que funcionem de facto, quotidianamente, para o aprimoramento da linguagem infantil, para a nacionalização da criança, e para encher-lhe sadiamente os momentos de ócio. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420)

Já em outro trecho do discurso, intitulado “as bibliothecas infantis”, exorta que o próprio texto procure “despertar nas crianças o gosto pela leitura dos livros brasileiros”, novamente grafado com destaque em seu texto. Seu propósito é de aprimorar a linguagem e a nacionalização destas crianças.

Saudação aos japonezes

Terminando este breve e sincero discurso, quero externar o meu agradecimento ao sr. Consul Geral do Japão, pelas provas de deferência que me tem prodigalizado, desde que assumi a direção do ensino, em S. Paulo. Saudo também a Liga dos Amigos da Escola Japoneza, que tem procurado conhecer, e divulgar entre os membros de sua colônia, os preceitos e as leis nacionaes a respeito do ensino.

Aqui me acho, não só como autoridade, mas também como amigo que sabe reconhecer a preciosa colaboração trazida ao Brasil pela colônia japonesa. Nesse carácter, eu auguro a todos a maior somma de felicidades dentro desta pátria acolhedora, que sabe recompensar a lealdade e a operosidade de todos quantos procuram abrigar-se debaixo do seu céu e sob a proteção da sua generosa bandeira. (ALMEIDA JUNIOR, 1936-1937, p.418-420).

O duro discurso não revela somente o caráter intimidatório feito aos professores japoneses, mas tem uma dimensão maior. Todo o discurso foi publicado integralmente, em uma importante publicação da educação paulista, no *Anuario de Ensino do Estado de São Paulo*, sendo dividido em trechos com cada um de seus respectivos títulos, pontuados por sentenças grafadas com frases destacadas, revelando que o discurso construído servia não somente como diretriz para este evento, mas também para também orientar e intimidar os inspetores de ensino do Estado e os leitores para o cumprimento das ações impostas.

As Delegacias Regionais de Ensino e da Diretoria Geral do Ensino sobre as escolas de imigrantes no estado de São Paulo

Nas primeiras décadas da República, o que se assistiu foi a reprodução de uma política educacional descentralizadora, cabendo aos estados e municípios a responsabilidade da educação básica, anteriormente definida como ensino primário e secundário, cujo desenvolvimento transcorreu de forma irregular, com particulares contornos e características em diferentes unidades da federação. As disparidades regionais e, principalmente, econômicas existentes entre os diferentes estados da federação serviram como fatores determinantes para o desenvolvimento assimétrico da educação no país.

Na era Vargas, principalmente durante o Estado Novo, marcada pela política de nacionalização nas escolas primárias em todo o país, os agentes públicos escolares foram utilizados para disseminar os ideais de nacionalismo defendidos pelo governo. No estado de São Paulo, a nacionalização dos imigrantes passa a ser assunto de importância capital, passando a reservar capítulos exclusivos nos anuários de todos os distritos.

Nesse contexto, as escolas japonesas passam a assumir atenção especial. Nestes anuários poderemos verificar o tratamento dado aos imigrantes japoneses e suas respectivas escolas, alvos de intensa e acirrada vigilância. Em muitos destes relatórios é possível verificar que o especial tratamento garantiu um capítulo à parte, nestes documentos, especialmente nas regiões de grande concentração desses imigrantes, como das regiões de Santos e Lins. É o que podemos constatar no Anuário de Ensino da Delegacia de Santos, de

1937, comandada pelo Diretor do Distrito de Santos, Luiz Damasco Penna: “Quando se fala de imigrante, ultimamente, é que se quer falar dos japonezes” (Santos, 1937, p.52).

Por meio da leitura dos conteúdos dos Anuários de Ensino do Estado de São Paulo, a declaração relatada por Penna, no próprio documento de 1937 e em outras edições do período anterior ao término da Segunda Guerra, evidencia a preocupação especial com os núcleos de japoneses, em comparação com os núcleos alemães e italianos. Conteúdos sobre os japoneses e suas escolas estão contidos nos Annuarios de Ensino da Delegacia de Santos, 1936, 1937 e 1939, por exemplo.

Sobre a política imigratória e a criação de núcleos coloniais

A inserção de imigrantes estrangeiros, no Brasil, sempre foi motivo de intensos debates por parte das autoridades e da própria opinião pública. No Anuário produzido pela delegacia de ensino de Botucatu, de 1940, podemos verificar a preocupação em tornar a alfabetização em português uma forma seletiva para aceitação de imigrantes estrangeiros no território nacional.

O texto critica a formação de concentração com predominância “alienígena”, considerando-a um “mal”. Ainda argumenta a ideia de que, nas regiões de ausência destes “alienígenas”, ou seja, regiões com população composta predominantemente por brasileiros, verificou-se, segundo o relatório, a ausência de greves e distúrbios decorrentes de insatisfações trabalhistas, diferentemente das regiões onde os imigrantes foram introduzidos, o que seria resultado da infiltração de “ideias exógenas”. O documento defende a necessidade de vigilância por conta dos riscos oferecidos, ao considerar potenciais ameaças.

A atitude de exigir-se a alfabetização como medida ‘sine qua non’ a entrada de imigrantes, seguindo-se a leis Americanas, daria resultado. Entrar no Brasil somente imigração alfabetizada. O homem alfabetizado reconhece melhor o valor da aprendizagem e procura não só auxiliar a localização de escolas, como obriga os seus descendentes a frequentá-las. Contrariamos o hábito adotado no Brasil de deixar-se criar no ‘interland’ agrupamentos de extrita predominância alienígena. Isso é um mal. Defende os técnicos a teoria de que os estrangeiros se estiver agrupados produzirá mais e estabilizar-se-á mais facilmente. Não encontramos razão para tal. A experiência nos tem demonstrado que os Estados de mais fácil infiltração de ideias exógenas são justamente os de mais densa população estrangeira [...] O estrangeiro chegado ao Brasil deve ser recambiado para o interior e distribuídos onde se clame a sua necessidade, porém, vigiados por alguns anos consecutivos, (dez pelo menos), para que se não vá juntar a seus

patrícios formando os perigosos quistos que já existem nas zonas agrícolas. (BOTUCATU, 1940, p.40).

Como tratado anteriormente, a imigração de estrangeiros, também, fez parte de uma política de colonização, que teve como objetivos o desbravamento e a ocupação de áreas do interior paulista. Muitas dessas áreas acompanharam as linhas ferroviárias que cortavam o estado, como no caso do antigo Distrito de Paz de Albuquerque Lins, atual município de Lins, que cresceu à margem da Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. A introdução de imigrantes japoneses nessa região prosperou, concentrando grandes números de seus núcleos, nas primeiras décadas do século XX. O relatório produzido pela Delegacia de Ensino de Lins, de 1936, dá uma dimensão da presença destes imigrantes na região e de suas iniciativas no desbravamento de áreas: “Os lavradores japononezes são os pioneiros da civilização, são os bandeirantes modernos, porque são os japonezes, em grande parte quem penetram e abrem estradas pelas mattas virgens” (LINS, 1936, p.10).

Com a fixação destes imigrantes e a formação dos núcleos de hegemonia étnica, os colonos organizam-se socialmente, dando início a constituições de escolas, chamando a atenção das autoridades brasileiras, que passam a estabelecer vigilância e controle, principalmente após a vigência da política de nacionalização dos imigrantes estrangeiros. É o que podemos verificar no relatório das autoridades de ensino de Botucatu (1940).

A criação de escolas é bem proporcional as suas necessidades. Os núcleos estrangeiros são apenas cinco, embora a extensão territorial da região seja grande, e todos eles servidos por escolas rurais. Há núcleos com predominância de nipônicos nas Fazenda Oriente e Santa Cruz, município de Itai, Fazenda Lola e Serraria Machados, em Cerqueira Cesar; Fazenda São Joao em Taquari. Mas os citados centros, mesmo assim não tem população estrangeira densa como era de supor-se, exceto o primeiro, que se apresenta com 90% de nipônicos. Todavia, existe atenuante de estar a fazenda Oriente bem servida de instrução primaria, ministrada em ótima escola rural, cuja direção se acha a cargo de competente e abnegada professora. Assim sendo, é de presumir-se que muito em breve esteja aquele núcleo completamente extreme de usos e costumes que não nacionais, e crescida a sua população escolar dentro das normas de sã brasilidade. (BOTUCATU, 1940, p.35)

Neste relatório é possível verificar como eram constituídas as escolas, suas características e o respectivo aparelhamento. Mas como se pode ver, o fato de a colônia estar munida de uma escola com uma professora brasileira parece atenuar a preocupação para com a constituição da “brasilidade”.

Ao mesmo tempo, nota-se que há pedidos feitos por imigrantes, para com a língua nacional, por meio de solicitação de docente junto às autoridades locais, “se possível diplomado”, no período em que a legislação facultava o ensino do idioma estrangeiro.

Estabelecidos no bairro, constroem logo um prédio para a escola “quasi sempre de madeira, amplo e com muitas janelas”. Dão-lhe mobiliário tosco, lousa e algum material. Pédem o professor á autoridade escolar. Se possível diplomado, melhor; do contrario o particular faz as suas vezes e, ao pé da nossa escola, dá-se, também, logo que possível, a aula da língua japonesa, que a Lei faculta e a colônia julga indispensável. (LINS, 1936, p.10)

Ainda, no relatório de ensino de Lins (1936) é possível constatar a simplicidade e rusticidade da mobília escolar, produzida pelas próprias colônias. O fato do relatório classificar como “toscos” os mobiliários escolares, sugere que eles não tenham sido produzidas por profissionais especializados, moveleiros e marceneiros, reforçando a ideia de que as confecções, de boa parte destes móveis, tenham resultado das tais ações comunitárias. Em todo caso, vale questionar se, no mesmo período, as escolas isoladas nacionais eram tão bem abastecidas quanto o documento parece sugerir. Segue o documento da delegacia de Lins:

Nos núcleos japonezes, monta-se logo a escola ahi criada com mesas pequenas sem inclinação alguma no tampo e bancos toscos armário feitos pela colônia, com boas lousas e não raro mapas do Brasil e do Estado, quadros para o ensino da linguagem e arithmetica, da nossa fauna, etc. da antiga escola particular. [...] Até que venha o mobiliário do Estado o professor vai se servindo do que há.[...] Aqui, maximé nos núcleos japonezes, que são muitos, a matricula é sempre de 38 a 40 crianças e a frequencia media oscila entre 34 e 36 alumnos. (LINS, 1936, p.12).

O documento também mostra que as escolas dispunham, minimamente, de materiais para que as aulas pudessem ser levadas a cabo. Além disso, não se pode deixar de notar que para uma escola multisseriada isolada, há um número médio de frequência de alunos.

A Delegacia Regional de Santos, responsável pelas cidades do litoral paulista, testemunhou o surgimento e crescimento dos núcleos de imigrantes japoneses, como nas cidades de Santos, cidades do litoral sul do estado e do Vale do Ribeira, desde os primeiros anos da imigração, como já indicamos no capítulo anterior. No Anuário de Ensino de Santos, de 1936, é possível ver o reconhecimento da importância da escola como “agente nacionalizador” dos imigrantes e a necessidade de construir um edifício escolar “capaz e

condigno” para atendimento na região. O relatório reconhece ainda a escolarização dos colonos, ao apontar que “vem de gymnasios; não poucos de universidades; e todos, das adiantadas escolas primárias da sua terra”, ou seja, que os núcleos eram formados por trabalhadores escolarizados.

Há toda a urgência, por motivos de varia ordem e immediata compreensão, em construir ali prédio escolar capaz e condigno. O estabelecimento é, sem qualquer duvida, o agente nacionalizador mais importante da localidade. Registro, porto do Ribeira e como que uma porta do litoral sul, pois de lá parte muito boa rede de rodovias, recebe o professorado paulista que se destina a toda a zona e recebe, o que muito importa, levas de imigrantes japonezes, inúmeros dos quaes, é bom não esquecer, vem de gymnasios; não poucos, de universidades; e todos, das adiantadas escolas primarias da sua terra. É uma imperiosa necessidade que uns e outros, immigrants e professores, deparem na localidade escola que fortaleça nestes e desperte naqueles, o sentimento de Patria Brasileira, que a todos, d’ali em diante, incumbe cultivar. (SANTOS, 1936, p.8).

No trecho extraído abaixo, o inspetor de ensino, ao realizar uma comparação entre a mobilidade dos alunos nas escolas brasileiras e “americanas”, destaca o aprendizado comum de alunos brasileiros e colonos ao vivenciar condições mais que desafiadoras. De acordo com o relatório, a “tenacidade” do colono japonês, combinada com a “abnegação” de professora paulista, configurou um casamento para o desenvolvimento da escola que, por si só, paulatinamente passou de escola isolada, reunida para, depois, tornar-se Grupo Escolar. Pode-se verificar, também, que o relatório descreve características de prédio escolar, “cedido gratuitamente pela Associação de colonos japonezes” e que a professora “morava” na escola, prática não incomum na história das escolas de imigrantes japoneses.

Carapiranga não se pode dizer que seja ao menos um bairro, desses que há na roça, é um riacho. Primeiro uma escola, depois outra, depois reunidas, convertidas em grupo escolar por força do decreto nº 5.335, de 7 de janeiro de 1932. Uma escola, como chamam os americanos, consolidada. Com a só e grande diferença que na America o menino vae de omnibus escolar; e aqui o colonozinho japonês, e o nosso caboclinho já vae apprendendo com ele, bâte a pé a farta légua para ganhar a escola. Casaram-se ali, para desenvolver essa escola, a tenacidade reconhecida do japonês e a abnegação de uma professora paulista, D. Aurora Coelho, infelizmente falecida em meados do anno passado, depois de 15 annos de Carapiranga; morava na escola e na escola morreu. E eu peço licença para render neste documento o preito de minha homenagem a essa educadora, um exemplo de dedicação a causa do ensino. O prédio, cedido gratuitamente pela Associação dos colonos japonezes, é modesto, mas tem 4 amplas salas de

aula e esta muito bem montado, tendo mesmo S. Excia o Snr. Dr. Adalberto Netto ao tempo Secretario de Estado, manifestado pela imprensa da Capital, quando de volta de uma excursão, a excellente impressão que a escola lhe havia deixado. (SANTOS, 1936, p.9-10).

No trecho abaixo são apresentados dados estatísticos do ensino do Distrito de Lins. Das 87 escolas da região, em 58 havia o “ensino da língua japoneza”, o que revela a significativa presença de imigrantes japoneses nesta região. De acordo com o relatório, as iniciativas dos imigrantes, de constituir as escolas, decorreram da “falta da escola estadual”.

Eis o que se verifica pela estatística de 1936, das escolas particulares. Região de Lins: escolas 87; professores, 161; matriculados, 4.010 alunos, frequentes 3.652,20, porcentagem de frequência 94,80%. Em 58 destes estabelecimentos há o ensino da língua japoneza e o ensino vernáculo é entregue a 34 professores particulares. Ora, diante desta situação, não se discute a necessidade de que essas escolas devam vir a ter o professor do Estado. E depois é o próprio estrangeiro quem, á falta da escola estadual, justifica a introdução da particular no núcleo. (LINS, 1936, p.10).

Não se pode deixar de notar os deslizes da anotação, levando em conta que, na falta de escolas oficiais, os imigrantes se servem de sua própria conduta para abastecerem-se de letras. Da mesma forma, essa ausência do poder público lhes concede salvo-conduto para a criação das escolas, levando em conta a falta de escolas propostas pela legislação.

No relatório abaixo, é possível verificar a relativização do problema das escolas dos imigrantes japoneses, justificando a falta de conhecimento sobre o “assumpto do ensino”, por parte dos colonos, como responsável pela inadequação do funcionamento destas escolas junto às autoridades. Ademais, critica a ausência e o retardamento da criação de escolas públicas nestas localidades e questiona a responsabilidade de “deixar” os filhos de imigrantes “sem receber instruções”, por parte do Estado, ao adotar medidas restritivas, como a proibição dessas escolas. Em contrapartida, exemplifica as iniciativas tomadas pelos imigrantes em garantir o ensino às crianças, sem a espera do poder público.

Há grandes dificuldades por parte das autoridade de ensino para fiscalização, enquanto os japonezes, não tendo conhecimento sobre o assumpto do ensino, deixam as escolas sem orientação necessária, instruindo seus filhos por um modo inadequado [...] Este retardamento da criação de escolas publicas, quando mesmo não faltem, muitas vezes os paes que não podendo ver seus filhos abandonados, sem receber instruções, estabelecem um modo de educação de que já estão acostumados [...] Deixar esses pequenos escolares em abandono sem receber instrução? É um problema gravíssimo aos paes e sério e

importante ao Estado [...] Os paes dessas crianças, senhor Director, não querem ficar responsáveis pela ignorância de seus filhos e os ensinam ou mandam ensina-los a seu modo. Quererá o Estado arcar com a responsabilidade, pela falta de escolas, que até eles, os nossos hospedes, taxam de importante? Se outras razões não existissem para a disseminação de escolas estaduais por esta região, como adiante diremos ainda, estas seriam bastante. (LINS, 1936, p.11).

Como se pode ver, há um impasse delineado. Não havendo escolas, o imigrante assume as responsabilidades pela escolarização. No momento pré-guerra, esse movimento tem a ver com a própria vontade de ver os filhos educados pelos costumes e língua japonesa, tendo em vista a possibilidade de retorno à terra natal. Mesmo para aqueles que não tinham essa vontade de retornar, ainda assim, a proposta de ter qualquer escola, ainda que japonesa, parecia mais urgente e viável do que aguardar o poder público.

O problema da nacionalização do ensino

A política de nacionalização dos imigrantes estrangeiros, no Brasil, foi um dos pontos centrais da política nacionalista do regime varguista. A “nacionalização” fazia parte de um capítulo especial dos anuários, durante o período do Estado Novo. Nesses documentos, é possível verificar as determinações político-ideológicas concernentes aos assuntos educacionais, por meio da exaltação dos símbolos nacionais e do ensino obrigatório da educação moral e cívica, que estiveram presentes em todas as escolas do território nacional.

Há a nacionalizar não só o filho do imigrante nem principalmente o filho do imigrante. A méra circunstancia vegetativa do nascimento não outorga cidadania. Muito brasileiro de séculos haverá por ahi afora mais distanciado da nacionalidade que muito filho do imigrante. E quando o brasileiro é paupérrimo como é regra quase geral, a dificuldade de sua assimilação ao grêmio nacional fica bem patenteada. Compulsoriamente brasileiro, está arredado da corrente onde a Nação se vae formando e assiste, olha, contempla, mas não comparece nem compartilha. Porque nacionalizar é, também, civilizar é, em ultima analyse, enriquecer. Seria desvariado quem pretendesse, para nacionalizar, transformar as massas de imigrantes em flexadores de peixe e em viajadores de piroga. Para isso não queremos, que temos sobra. O que a eles pedimos, quando chegam, é nos ajudem a fazer aqui uma Nação e não uma tribu. Que trabalhem, que produzam, que se eduquem e eduquem, que se enriqueçam e que nos enriqueçam e que, ao cabo, fiquem brasileiros. Trabalho, produção, educação, riqueza, custam dinheiro. E como indígena não tem dinheiro, nem tem quem lh ‘o dê, fatal é que aconteça formar-se uma Nação de filhos de imigrantes dentro de um território habitado mas não povoado. (SANTOS, 1937, p.52)

O trecho acima faz parte do capítulo que trata da nacionalização, no anuário de ensino de 1936-1937, produzido pelo Delegado de Ensino do Distrito de Santos. Percebemos as críticas ao que chama de nacionalização, como já mencionado em outro trecho sobre os relatos de Santos. Podemos perceber o tom crítico do delegado “Muito brasileiro de séculos haverá por ahi afora mais distanciado da nacionalidade que muito filho do immigrante”(sic) e quando este é “paupérrimo”, e regra “quase geral” as dificuldades de “assimilação ao grêmio nacional” ficam mais evidenciada. No entendimento do Delegado Luis Damasco Penna, nacionalizar é civilizar. Diante disso, mais importante que se construir uma política de unidade de língua, a escola é capaz de proporcionar uma ação civilizatória que valeria a todos. No entanto, aos nacionais e mais pobres, a condição de nacionalização, neste sentido, também parecia distante. De acordo com seu entendimento, de que adianta “transformar as massas de imigrantes em flexadores de peixe e em viajadores de piroga”, numa alusão aos gentios incivilizados, que parecem ser os portadores de uma unidade de língua, não obstante, também representam a barbárie.

Ainda de acordo com o relatório anual de Lins (1936), o ensino da educação moral e cívica, nos núcleos de imigrantes japoneses, igualmente é reconhecido como importante para despertar o civismo. Mais ainda, há a preocupação de pensar no filho do imigrante que, estando no Brasil, deve ser brasileiro.

Para a zona Noroeste, por exemplo, onde os sitiantes são em grande parte núcleos de japonezes sempre crescentes, o ensino moral e cívico merece parte de destaque nos programas. [...]

A escola tem que transfundir a seus alumnos, constantemente, características nacionaes. A acção do professor nesse particular deve dar-se dentro e fora da escola. O programma deves instituir obrigações taxativas desse serviço [...] É trabalho ingente que urge fazer-se para despertar o nosso civismo nos descendentes da raça nipponica nascidos entre nós. (LINS, 1936, p.15).

Embora na política de nacionalização o discurso unidade nacional fosse remetido diretamente às comunidades de estrangeiros, nota-se também a existência de distinções regionais dentro do território nacional. Isso é o que se pode verificar no relatório anual de ensino da região de Araraquara (1936), o que serve para pensar não somente nos japoneses, mas nos demais núcleos de imigrantes, principalmente italianos.

A educação moral e cívica nas escolas tem sido objecto de grande atenção por parte dos professores e funcionarios desta Delegacia. O trabalho de nacionalização dos filhos de estrangeiros tem sido feito com carinho e a

constante preocupação de mostrar a estas crianças que ellas são muito brasileiras e que tem os mesmos direitos políticos que os filhos dos naturaes do paiz [...] Não tem sido esquecido também o problema da brasilidade, isto é da unidade nacional. Temos procurado fazer desaparecer a antipathia existente entre paulistas e os filhos dos outros Estados, nascida do mal entendido provocado pelas ultimas revoluções armadas”. (ARARAQUARA, 1936, p.12).

Com o Estado Novo, intensificam-se as medidas de restrições às escolas de imigrantes. A fiscalização das escolas passa a se tornar mais frequente, exigindo uma série de cobranças de adequação, até o fechamento total das escolas, em 1942.

As escolas estrangeiras não nos convem. Fechar a estrangeira e deixar sem nenhuma seria solução desastrada. O que há a fazer, a única coisa que se deve fazer é instalar escolas melhores que as estrangeiras. Mas melhores, não só nas zonas de immigrante, como por toda a parte. Precisamos nacionalizar o immigrante, é certo. Mas precisamos com igual urgência nacionalizar o brasileiro. (SANTOS, 1937, p. 52).

No Anuário de Ensino de Casa Branca, de 1938, podemos verificar a atuação da equipe escolar no papel de polícia política. Esta “autoridade escolar” apreendeu materiais escolares, indevidos, das crianças e procedeu com investigações, a ponto de emitir parecer conclusivo do caso e intimando os responsáveis pela ação. O próprio relatório intitula a professora de unidade escolar como “sentinela avançada de fiscalização” de eventuais ocorrências nas escolas dos imigrantes.

É bem dever-se que, em uma escola rural de São Simão, apreendeu a autoridade escolar, nas bolsas de crianças, filhos de japoneses, cartilhas no idioma daquele país oriental. Procedidas as investigações, chegou-se à conclusão de que o ensino estaria sendo dado pelo próprio pai, intimado então a não repetir. Ainda há a hipótese de terem as crianças vindo de outras zonas, onde estudavam, conforme alegou o dono da casa. Todavia a lição ficou. E a professora espantada com o que aconteceu, é agora a sentinela avançada de fiscalização, lá. (CASA BRANCA, 1938, p.19)

No anuário de ensino da região de Itapetininga, de 1942, podemos perceber que a política de nacionalização não era apenas voltada ao cerco dos imigrantes, do mesmo modo tinha o intuito de aplacar o caráter de regionalização e, até mesmo, de uniformização do caráter nacional. O sentimento, em si mesmo, deve ser forte, ao se levar em conta o pedido de unidade pela “gloria do Brasil”, como exemplifica abaixo o que foi feito pela de Itapetininga.

O Estado Nacional, entre outros benefícios, trouxe sem duvida o aperfeiçoamento do espirito de brasilidade, congregando os nossos irmãos do norte, do centro, e do sul em torno de uma só bandeira. O Brasil é hoje um país uno e indivisível, os seus filhos estão perfeitamente integrados num só ideal que visa o engrandecimento material e espiritual da grande Pátria. Para conseguir-se essa situação de paz, de trabalho fecundo, o Governo da República houve por bem extinguir os partidos políticos, as bandeiras regionalistas, alargando as fronteiras da nossa terra. Creou-se uma hora nacional nas estações emissoras de rádio, a imprensa desenvolveu um programa de intensa brasilidade e por todos os recantos do solo há um só anseio: a gloria do Brasil: A escola publica não poderia fugir a esse imperativo da consciência nacional e ele aí está comungando o mesmo sentimento de brasilidade”. (ITAPETININGA, 1942, p.63).

No relatório do Distrito de Botucatu, de 1940, é possível verificar o reconhecimento da escola no processo de nacionalização e assimilação dos estrangeiros, conforme anuncia o diretor do distrito.

Outras medidas enérgicas poderão ser tomadas, sem entretanto, cercear a relativa liberdade do elemento alienígena, de cuja colaboração necessitamos. A escola pode perfeitamente intervir diretamente na adaptação e assimilação dos estrangeiros que trabalham no nosso território, defendendo a nacionalidade, dela eliminando corajosamente os fatores de dissolução e anarquia. (BOTUCATU, 1940, p.40)

O processo de fechamento das escolas de imigrantes e especificamente as japonesas

A edição do Anuário de Ensino da Delegacia Regional de Santos, de 1939, sob direção do Delegado Luiz Damasco Penna, reserva uma parte especial ao fechamento de escolas, como parte da política de nacionalização e a determinação do Decreto Federal nº3010 de 1938.

O texto trata claramente do fechamento de escolas de imigrantes japoneses das áreas rurais, de municípios da linha Santos-Juquiá e região do Vale do Ribeira, sem mencionar escolas de imigrantes de outras nacionalidades.

A inexistência de relato e a ausência de identificação de escolas não japonesas se deve, possivelmente, ao fato de não haver registros de tais escolas na região, uma vez que todas as 18 escolas citadas neste documento pertencem a núcleos de imigração japonesa. Nota-se o cuidado em relativizar as escolas de imigrantes e o cumprimento da determinação de fechamento.

Ao mencionar “tudo já dito e redito”, no ponto “transformando estas escolas em brasileiras”, indica-se que a decisão de imposição de restrição e transformação, das escolas

japonesas, não foi considerada fato novo. O histórico de restrição de escolas de imigrantes já vinha se arrastando, desde o início do século XX, e fora apresentado e discutido em diversas outras oportunidades.

Mas o que se vê aqui é que houve uma ordem indiscriminada, posto que algumas escolas já estavam convertidas ao Estado, enquanto outras eram escolas que ministravam “meros cursos de japonês”. Isto é, o fechamento atingiu escolas que eram particulares, mas que já funcionavam em relacionamento com a legislação.

Ao mencionar “os esforços dos colonos” na instalação e manutenção das escolas estaduais, citando o “crescido número de edificações escolares e residências gratuitamente cedidas ao Estado” e a “colaboração” dos imigrantes japoneses no próprio processo de fechamento, diz-se que, segundo Penna, transcorreria de forma “mais suave possível”. O relato aponta um recolhimento de propriedade particular e sua possível reposição em nome do Estado. O que houve foi um confisco de propriedade, ainda que, nos termos da lei, já não houvesse motivo para esse movimento do Estado.

Durante o ano abriram-se diversas escolas, suspenderam e restabeleceram o seu funcionamento outras, fecharam-se definitivamente outras, não valendo relacional-as aqui, pois consta tudo perfeitamente dos assentamentos desse Departamento. Tudo foi rigorosa e oportunamente comunicado à repartição central.

Há, entretanto, uma espécie de fechamento definitivo que pede comentários: o das escolas estrangeiras da zona rural, em face de dispositivos do Decreto Federal nº 3.010, de 20.08.1938.

Felicitamo-nos pela previsão com que encaramos, sempre, a possibilidade de uma legislação que fechasse as escolas particulares mantidas por estrangeiros e pelo animo com que, desde o início dos nossos trabalhos na região, enfrentamos o problema da localização de escolas brasileiras na zona de imigração.

Na sequência, o documento aponta que algumas escolas aos poucos iam se tornando “brasileiras” e que, ao serem fechadas, eram escolas que funcionavam com cursos de japonês. Ao relatar que “não interessam mais comentários”, indica que a questão vinha sendo discutida anteriormente e, no caso, a insistência da delegacia santista era dispensável, reforçando o entendimento de que não havia núcleos japoneses sem escolas brasileiras, dado o movimento simultâneo de abertura de escolas estaduais e fechamento das escolas japonesas.

Tudo já foi dito e redito. Mas vale recordar ainda. Tendo encontrado escolas estrangeiras, fomos aos poucos transformando essas escolas em brasileiras, a tal ponto que, pelo seu fechamento, já eram elas em verdades

simples cursos de língua japonesa funcionando dentro de escolas estaduais. O fechamento, verificado rigorosamente dentro do prazo estabelecido pela lei nacional, se operou da maneira mais suave possível, sem qualquer atrito e, o que mais vale, sem qualquer prejuízo para a população infantil, antes com lucro, do ponto de vista nacional. Não interessam mais comentários sobre a conveniência ou inconveniência da manutenção do aparelho escolar organizado pelos imigrantes. Interessa, entretanto e muito, conhecer em que situação escolar ficaram os núcleos de imigração. Digase desde já que, si não havia núcleos de imigração sem escola brasileira, eram frequentes os núcleos sem escola japonesa, como Tiatan, em Iguape, Quilombo, em Jacupiranga, Mamparra em Xiririca, Bairro do Santo em Prainha e tantos outros, uns que nunca tiveram escola particular, outros em que as particulares foram se fechando a medida em que se instalavam as estaduais: já expusemos uma vez a nossa opinião de que havia a tendencia, apenas esboçada mas crescente, do fechamento das escolas particulares estrangeiras, pelo menos na zona sob nossa administração. Os esforços dos colonos se foram decisivamente dirigindo para a instalação e manutenção de escolas estaduais, o que está provado pelo crescido numero de edificações escolares e residências gratuitamente cedidas ao Estado. Um núcleo em particular (com um professor japonês e outro brasileiro) sem ter escola estadual. E ainda não tem nem precisa ter escola estadual, uma vez que suas crianças estão frequentando o G. E. de Taquarussu, próximo. (SANTOS, 1939, p.75)

O documento esboça ainda que os colonos se esforçaram para manter as escolas estaduais. Em locais onde não havia grupos escolares, havia escolas com uma professora de português, já em locais em que não contavam com escolas, a opção era de se deslocar para um grupo escolar nas imediações. A listagem das escolas fechadas é grande.

Mencionaremos, pois, a seguir, os fechamentos verificados, inscrevendo o nome da escola estadual que fica servindo ao núcleo:

1. Escola japonesa de Raposa, em Xiririca, de Massao Ogassawara.
Grupo Escolar de Raposa, com 4 classes
2. Escola particular japonesa de Areado, em Xiririca, de Hideo Nishizawa.
Escola masculina e mista da Colonia Japonesa de Sete Barras, Xiririca
3. Escola japonesa de Rio Quilombo, em Xiririca, de Tosiaki Matsumura
Escola mista do Rio Quilombo, em Xiririca
4. Escola particular de Todos os Santos, em Manga Larga, Xiririca, de Paulo Iço
Passaram os alunos para o G. E. de Taquarussu
5. Colegio japonês de Registro, em Iguape, de Shigueru Kuriyama
Grupo Escolar de Registro, com 8 classes
6. Escola japonesa de Carapiranga, em Iguape, de Jisuke Otsubo
Grupo Escolar de Carapiranga, com 4 Classes
7. Colegio particular de Campo de Experiencia, em Iguape, de Hissashi Yokoya
Grupo Escolar de Campo de Experiencia, com 4 classes

8. Escola japonesa de Taquarussu, em Iguape, de Kessao Uchicoshi
Grupo Escolar de Taquarussu, com 4 classes
9. Colegio Katsura, em Jepuvura, Iguape, de Seikichi Seo
Escolas masculina, 1º e 2º mistas de Jepuvura
10. Escola japonesa de Cedro, em Prainha, de Tuneo Kanamota
1º, 2º e 3º escolas mistas de Cedro
11. Escola japonesa de Bigua, em Prainha, já fechada provisoriamente
há tempo e sem professor.
1º e 2º escolas mistas rurais de Bigua
12. Escola japonesa de Tres Barras, em Prainha, já fechada
provisoriamente há tempo e sem professor
Escola mista rural de Tres Barras e escola mista da Fazenda São José.
13. Escola japonesa de Vila Batista, em Prainha, de Akira Marokita, já
fechada provisoriamente
Escola mista de Vila Batista
14. Curso de língua japonesa de Pedro Barros, em Prainha
1º, 2º e 3º escolas mistas de Pedro Barros
15. Curso de língua japonesa de Pedro de Toledo, de Prainha, de Seiei
Higa
Grupo Escolar de Pedro de Toledo, com 6 classes
16. Curso de língua japonesa de Raposo Tavares, em Itanhaem, de
Keisaku Toyoda
Escola mista rural de Raposo Tavares
17. Escola particular de Itariri, em Itanhaem de Yakichi Okano
Grupo Escolar de Itariri, com 6 classes
18. Escola particular japonesa de Ana Dias, em Itanhaem, de Takata
Massao
Escolas masculina, 1º, 2º e 3º mistas de Ana Dias. (SANTOS, 1939, p.75-77)

Ao final se vê que um agrupamento de escolas passou na mão de brasileiros, sem professores japoneses. Da parte dos japoneses, parece ter havido resignação. E, ainda assim, o documento aponta o recebimento de mais uma escola em boas condições para a mão do Estado.

Foram também afastadas do exercício professores estrangeiros que havia nos colégios, Senhor Bom Jesus de Iguape, em Iguape e Padre Frederico, de Registro, estabelecimentos que passaram para a direção de brasileiros e a ter exclusivamente professores brasileiros.

A colaboração da colônia japonesa, a despeito do fechamento de suas escolas, continua a ser a mesma, franca e inteligente: ainda este ano, em maio, recebemos excelente prédio de duas salas, no Bairro do Quilombo, em Jacupiranga (SANTOS, 1939, p.77).

No relatório anual da Delegacia Regional de Santos, de 1941, é possível verificar que a Escola Japonesa Kasushi do Saboó recebeu a visita do inspetor de ensino, Plinio Gonçalves de Oliveira Santos (SANTOS, 1941, p.19). Percebe-se que, mesmo após o Decreto Federal

nº3.010. de 1938, a escola do bairro do Saboó permaneceu em operação até 1941, diferentemente das escolas isoladas, localizadas nas áreas rurais de outros municípios de jurisdição da Delegacia Regional de Santos, conforme tratado no relatório anual de edição, de 1939.

No Anuário de Ensino da Delegacia Regional de Santos, edição de 1939, verifica-se a intensificação das medidas de restrições. O documento apresenta uma parte especial intitulada “núcleos de imigração japonesa”. Nota-se que o documento publicado foi uma resposta ao Ofício nº 460, do Gabinete da Diretoria Geral de Ensino, recebido pela Delegacia de Santos. Ao que tudo indica, solicito-se com urgência o “mapa da região escolar com os núcleos da imigração japonesa”.

O Diretor Regional de Santos, Luiz Damasco Penna, faz referência ao já mencionado mapa das escolas do litoral sul, área de grande concentração dos núcleos de imigrantes japoneses, justificando que não enviou o mapa do litoral norte por ele não concentrar núcleos destes imigrantes. Porém, quanto ao envio do mapa da cidade de Santos, apresenta uma explicação evasiva, ao justificar a exclusão de Santos do tal mapa, “por ser um grande porto de mar, necessariamente tendendo para o cosmopolitismo”.

O fato de Santos abrigar três escolas japonesas que mantiveram suas operações durante os anos de 1939 e 1940, portanto após o Decreto Federal nº 3.010 de 1938, sugere que a evasiva de Penna pode ter sido utilizada com o intuito de acobertar o funcionamento destas escolas. É o que podemos inferir com base na tabela organizada por Silva, a respeito das visitas dos inspetores de ensino às escolas japonesas de Santos (SILVA, 2016, p.263).

Escolas	1938	1939	1940	1942
Escola japonesa de Santos	3	2	5	Fechada
Escola Japonesa Kazushi	2	3	1	Fechada
Escola Uniao Japonesa	1	2	5	Fechada
Total	6	7	11	

Tabela 6. Quadro de visita das escolas japonesas em Santos- Pré Guerra

Fonte: SILVA, 2016, p. 263

No relatório apresentado por Penna, é possível verificar a importância do tema “núcleos de imigração japonesa”, por ele constituir o “capítulo obrigatório de todos os relatórios anuais” exigidos pelas autoridades estaduais de educação. Nota-se, de acordo com o teor do texto, uma cobrança de seu superior hierárquico, professor Dario Dias de Moura,

do Departamento de Educação do Estado de São Paulo, que sugere ter sido sobre os núcleos de imigrantes japoneses, particularmente, o discussão sobre fechamento de escolas.

Antes da redação do texto de resposta, é possível que tenha ocorrido uma crítica, ou mesmo ataques, por parte da imprensa, sobre as ações da delegacia santista a respeito da questão. Penna aponta as “notícias que chegam pela imprensa” e se coloca à disposição para “poder prestar novo depoimento”. O diretor regional santista se defende dessas críticas: “E há, generalizadamente, quanto ao do litoral, ideias errôneas que urge sejam erradicadas”, e ainda diz: “a delegacia cuida que presta grande serviço a administração de Vossa Senhoria com o declarar, fundamentalmente, que a questão japonesa na região de Santos é questão absolutamente resolvida”. Penna utiliza de recursos explicativos, da trajetória de sua experiência à frente da delegacia regional, para servir como atestado de uma boa gestão. Para tanto, mostra que sua delegacia tem recebido visitas de ilustres autoridades, mencionando nominalmente o anterior Diretor Geral de Ensino, Almeida Junior, de vários secretários de governos, tanto estadual e federal, e, principalmente, do Interventor Federal, Adhemar de Barros, entre outros.

O texto apresenta dados populacionais de algumas cidades com presença de núcleos de imigrantes japoneses na região. De acordo com Penna, em tais regiões, “se não houvesse a boa vontade dos japoneses não haveria a escola estadual”. Penna indica as contribuições de “todas as instalações ali construídas e cedidas gratuitamente pelos japoneses”. O diretor ainda acrescenta que “o fato merece ser assinalado porque denuncia eloquentemente a mentalidade dos imigrantes desta zona, que é fazer escolas estaduais”, pensando no sucesso do plano de “assimilação”.

O texto destaca o reconhecimento do então Diretor Geral de Ensino, professor Almeida Júnior, ao Diretor Regional de Santos, sobre o tratamento dado ao ensino e a assimilação destes imigrantes.

O Dr. Almeida Junior teve a bondade de se referir a mim, neste pormenor, declarando que eu sube canalizar para a escola publica a tendencia conhecida do japonês em cuidar do ensino. Perdoe Vossa Senhoria que eu aceite a referencia como verdadeira; antevi desde a chegada a região, em 1932, que o aparelho do ensino particular era precariamente transitório diante da imperiosa necessidade da nacionalização total que, hoje ou amanhã, teria de chegar; e tive a felicidade de poder preparar as coisas para isso. Daí não ter havido qualquer colapso quando foi do fechamento das escolas japonesas, em 1938, semi-japonesas, porque todas, sem exceção, tinham um professor brasileiro ao lado do japonês e funcionavam na maioria, a propósito, dentro dos próprios grupos escolares e das quais eu fui fazendo, pacientemente, meros cursos língua japonesas e

escolas de continuação, continuação de português, geografia e história do Brasil, dadas por professores brasileiros, a expensas dos japoneses; era um aparelho de ensino complementar, em suma. (SANTOS, 1941, p. 71)

Ainda em defesa das escolas japonesas, Penna acrescenta o fechamento espontâneo de algumas escolas antes mesmo da vigência do decreto federal. Também menciona a preparação de residência para os professores junto às escolas, que, como considerou o próprio diretor regional, eram “as melhores da região escolar”. Entende-se que o diretor regional quis revelar a demonstração de desprendimento das comunidades, ao preparar as instalações mesmo tendo o conhecimento da “morte” antecipada destas escolas.

muitíssimas escolas japonesas se fecharam mesmo antes do Decreto 3.010, porque as estaduais já satisfaziam plenamente aos colonos. De cada vez que dada colônia preparava uma casa para aula e para residência de professor, e são as melhores da região escolar, sabiam os colonos antecipadamente que aquilo significa a morte próxima da escola particular japonesa. Mas continuavam a preparar instalações. Nucleos houve, como o Bairro do Santo, em que nem se cogitou da escola particular: os colonos pleitearam simplesmente a estadual. (SANTOS, 1941, p. 71)

No texto, o diretor regional admite a possibilidade “humana” e “universal” de descumprimento, contudo, alega a aplicação rigorosa das prescrições legais, inclusive com punições que, conforme mencionado, foi “tudo, sempre, comunicado as autoridades”. Porém, minimiza o problema quando se refere às denúncias de funcionamento das escolas japonesas, ao afirmar que após o Decreto “nem uma infração foi constatada” e reconhece a aplicação da “fiscalização incessante que são objeto dos japoneses, por parte dos particulares, nacionais e de outras nacionalidades, nem sempre movida, a fiscalização, por questões caracteristicamente escolares”. Isto é, que as denúncias e ataques, sofridos pelas escolas e núcleos de imigrantes, muitas vezes não estavam relacionadas às questões educacionais. Como o próprio diretor regional escreve, a respectiva delegacia recebeu muitas denúncias por parte de professores e particulares, concluindo que “nada conseguiu encontrar”.

Mais uma vez, chama a atenção o reconhecimento e o apontamento, feito pelo diretor regional de ensino, de grupos contrários às escolas e aos núcleos de imigrantes japoneses, designados como “conhecidos inimigos da colonização japonesa que fornecem abertamente matéria para comentários de imprensa”, mas que após o Decreto Federal deixou de proferir denúncias.

São verdades que precisam ser ditas com a indispensável honestidade. Não se infira daí, apressadamente, que nunca houve infrações. Houve. O homem é o mesmo, universalmente. Desobedéce. Nenhuma infração deixou de ser punida, como tudo consta seguramente dos arquivos desse Departamento. Seria infantil pretender que todos os japoneses, sem exceção de um, se portassem sempre rigorosamente dentro das prescrições legais; aqui se abria uma escola de professor provindo de outra região, sem registro prévio: era fechada; ali, eram admitidas crianças de menos de 10 anos; eram eliminadas, era os professores repreendidos; tudo, sempre, comunicado as autoridades.

O que posso afirmar é que, depois do dia 20 de dezembro de 1938, ultimo do prazo estabelecido pelo Decreto Nacional nº 3.010, nem uma infração foi constatada, a despeito da contiuua e honesta vigilância dos senhores inspetores e a despeito da fiscalização incessante que são objeto dos imigrantes japoneses, por parte dos particulares, nacionais e de outras nacionalidades, nem sempre movida, a fiscalização, por questões caracteristicamente escolares. Da zona do Ribeira, onde há conhecidos inimigos da colonização japonesa que fornecem abertamente matéria para comentários de imprensa, nunca depois da citada data, me chegou qualquer denuncia; da zona da estrada de ferro Juquiá, chegam muitas, veiculadas por professores, particulares ou por intermédio dos próprios auxiliares de inspeção, que transmitem, certamente, queixas de particulares; o inspetor snr. Agnelo Leandro Pereira tem sido incansável a ver si consegue averiguar a procedência de alguma, não se poupando madrugadas e longos percursos a pé, para fugir dos horários ferroviarios: nada conseguiu encontrar. (SANTOS, 1941, p. 71)

Essa escalada de perseguições, por meio das políticas contra as escolas japonesas, pode ter resultado em uma série de impactos nas possibilidades das trajetórias de vidas, sobretudo, é possível que tenha impactado diretamente as gerações de crianças, filhos dos imigrantes, em idade escolar, deste período histórico. A medida de proibição da língua produziu rupturas na transmissão e reprodução de valores, mas também rupturas da própria fala entre as gerações, pois a língua era herança familiar. Nos locais onde as perseguições foram mais intensas, como algumas cidades do interior do estado, percebe-se que a ruptura produziu marcas que podemos verificar ainda nos tempos de hoje, ao constatarmos que essas crianças, hoje idosas, ignoram o idioma japonês. Em depoimento para o livro *Muribushi* (2021), Alexandre Takara relata as dificuldades vivenciadas por sua geração, quando estava em idade escolar primária, nas décadas de 1930-1940, na região de Lins. Aliada às questões da política de nacionalização, as perseguições e os atos discriminatórios sofridos desencadearam verdadeiro sentimento de vergonha da própria etnicidade em muitas destas crianças, é como lembra Takara:

[...]foi difícil ser japonês ou descendente. Quando menos esperávamos, uma pedra nos era lançada por alguém oculto. Esse é o motivo de muitos

da minha geração terem renegado a própria origem e se afastado da comunidade. Cada um de nós procurou alternativas para a sobrevivência e auto-afirmação. Eu procurei acelerar o processo de minha ‘brasilidade’. Na minha visão, a melhor maneira de assumi-la foi aprender e dominar a língua portuguesa a ponto de sofisticação. [...] por outro lado, instalou-se em mim o sentimento de culpa, produto da minha rejeição às origens okinawanas. Recusei-me a viver na comunidade. (MIYAGUI, 2021, p. 88-89)

Os efeitos das proibições do aprendizado e do uso do idioma japonês, teve situação semelhante, como lembrado por Braghini (2007) em seu artigo sobre a nacionalização do imigrante, quando a pesquisadora indagou a própria mãe sobre o uso do idioma japonês:

Não vou ensinar japonês e nem sei falar direito. Meu japonês não é culto, é japonês de “caipira”, pois seus avôs eram pessoas muito simples, da roça, de Okinawa. Não falo japonês porque eu não treinava muito bem a língua quando tinha a idade de vocês. Meus pais não deixavam. Eles diziam que era necessário “aprender o português, o melhor e o mais rápido possível”, “que a nossa família, agora, era brasileira”, “ninguém ia precisar falar japonês no Brasil”. Naquela época, a gente evitava falar japonês. Quando os mais jovens iam para a escola, ou para a cidade, as pessoas ficavam xingando, jogando coisas. eO Japão era inimigo de guerra. Na escola se falava português... Durante a minha adolescência, apesar de ser brasileira, tinha vergonha dos meus traços japoneses... Além disto, quem diria que alguém da família retornaria ao Japão? (BRAGHINI, 2007, p.100)

Capítulo 3 – A Escola Primária Japonesa Kazushi e a Escola Campo Limpo

Breve histórico da imigração japonesa em Santos e o “bairro chinês”.

Para a história da imigração japonesa no Brasil, a cidade de Santos é conhecida por seu grande marco histórico, que é o fato de ter sido a porta de entrada dos primeiros imigrantes e por abrigar o principal porto marítimo do país. Para muitos imigrantes japoneses, a cidade de Santos, banhada pelas grandes águas, certamente fazia lembrar as cidades de origem, oferecia melhores infraestruturas, se comparada às fazendas, permitindo ainda maior proximidade com a porta de saída do país, para o caso de retorno ao Japão. Talvez por conta disso tenha atraído muitas famílias de imigrantes japoneses, já no primeiro ano da imigração no Brasil.

ainda no decorrer do mesmo ano (1908) a cidade registraria a volta de vários deles, agora não mais como lavradores mas, sim, como operários urbanos: eram integrantes de sete ou oito famílias procedentes da ilha de Okinawa, fugitivas da fazenda Canaã. (HANDA, 1987, p.313).

Em seu estudo sobre os imigrantes japoneses em Santos (1908 a 1943), Tavares (2010) lembra da ocupação destes imigrantes nas atividades portuárias, como estivadores e operários das obras do porto.

um grupo de japoneses trabalhava no porto de Santos desde 1910 para onde foram levadas justamente com o objetivo de neutralizar greves, com base na crença de um caráter pacato do japonês, que não reclama nunca do trabalho duro. (TAVARES, 2010, p.208).

Com a construção da linha ferroviária Santos-Juquiá, que durou de 1912 a 1914 (AOKB, 2012, p.94), muitos trabalhadores, empregados nos trabalhos portuários, na Companhia Docas, e imigrantes das fazendas de café são atraídos para estas novas localidades em busca de oportunidades, dando início a um crescente processo de fixação na região. A partir disso, desenvolveram novas atividades econômicas, principalmente a agricultura, através do arrendamento de terra para produção de hortaliças, para pequena criação animal e a pesca, estabelecendo-se, principalmente, nos bairros de Ponta da Praia, Marapé, Campo Grande e no bairro chinês (SILVA, 2016), como era conhecido

anteriormente os bairros de Saboó, Chico de Paula e Valongo, época em que as chácaras destes imigrantes dominavam a paisagem.

Em sua pesquisa de doutorado, Silva (2016) identificou registros de inúmeros anúncios publicitários, na imprensa santista da época, relacionados à oferta de serviços feitos por imigrantes japoneses, a partir de 1913. No caso dos anúncios apresentados, do ano de 1913, os japoneses oferecem serviços diversos (copeira, arrumadeira, criada, cozinheiro e padeiro), indicando o esforço desse grupo social para ingressar no mercado de trabalho dos santistas. Já nos anúncios de 1918, percebe-se uma mudança, com empregadores à procura por imigrantes desta nacionalidade, como nos casos de: “precisa-se de um rapaz, japonês [...] para serviços leves” e “precisa-se de uma moça japonesa, para ajudante de cozinha” (SILVA, 2016, p.56-58).

Os anúncios apresentados revelam dois pontos. Primeiro, o registro da presença japonesa na cidade de Santos nestes primeiros anos da imigração, o que indica o contato com a urbanização, diferente do ambiente isolado e rural por onde foram introduzidos. Segundo, revela já o reconhecimento, por parte dos anunciantes, e o interesse por profissionais de origem japonesa, o que infere que as trajetórias experimentadas pelos imigrantes anteriores, na mesma atividade ou ofício, tenham sido bem-sucedidas para os contratantes, o que teria, provavelmente, causado uma boa impressão, influenciando, assim, a mesma forma de contratação para ocupações em novas vagas demandadas.

O livro de centenário da imigração okinawana no Brasil, AOKB (2012), conta um pouco da ocupação destes imigrantes na cidade de Santos, nos primeiros anos da imigração:

Os homens trabalhavam nas “Docas” ou nas “Pedreiras” e as mulheres e crianças se dedicavam à plantação de verduras e hortaliças. A distribuição (venda) era feita pelas mulheres que, com seus *ganshinas* (anteparo de palha ou tecido para amortecer o peso), apoiavam cestas ou tabuleiros que abasteciam a cidade. (AOKB, 2012, p.91).

A venda de verduras pelas “verdureiras”, hegemonia das okinawanas, segundo Handa (1987), com tabuleiro ou cestos sobre a cabeça, era feita de porta em porta nas casas e estabelecimentos da cidade. De acordo com este memorialista:

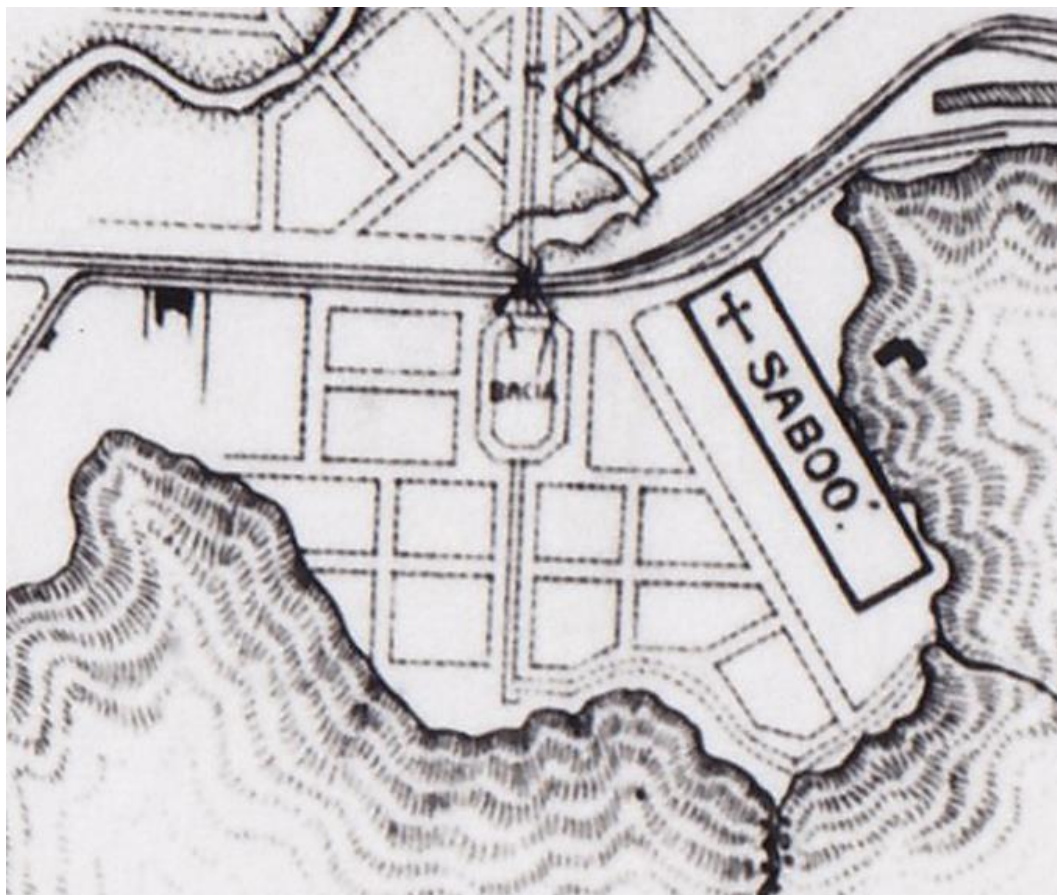
Todavia, as mulheres não hesitavam em sair descalças a vender verduras acondicionadas em cestas que equilibravam na cabeça ou nas extremidades de varas apoiadas nos ombros. (HANDA, 1987, p.319).

Este fato também é lembrado por Tavares (2010), que descreve as impressões que elas causavam na cidade, como “entidades misteriosas que pareciam surgir ninguém sabe de onde” (TAVARES, 2010, p. 213). Essa leitura, feita pelo memorialista Salazar Marques, segundo Tavares (2010), se deve ao fato de, na época, estes imigrantes estarem isolados em seus núcleos comunitários, com baixa interação social na cidade, vivendo, aos olhos dos populares, numa espécie de “gueto”.

A exemplo dos bairros do Marapé e Campo Grande, região úmida da baixada, que segundo Handa(1987) era “favorável” para o cultivo de verduras e desfavorável para "saúde dos moradores”, os bairros de Saboó e Chico de Paula, por possuírem semelhantes características, atraíram os mesmos imigrantes okinawanos para o desenvolvimento da horticultura. Em entrevista para a pesquisa de Silva (2016), um antigo morador do bairro do Saboó descreve as características do bairro, antes da expulsão em massa dos imigrantes japoneses:

Aqui na quarta travessa, era japonês, tinham criação de porcos e chacrinhas, eram chacaras, chacaras de japoneses! E lá, da rua Mercedes Fea para baixo, era brejo, criavam porcos, chacrinhas de japonês, só tinha japones aqui! Bairro do Saboó, daqui até chegar lá fora, na Avenida Nossa Senhora de Fátima, sempre foi Nossa Senhora de Fátima, daqui até lá fora, era só japonês desse lado do brejo, criavam porcos [...] (SILVA, 2016, p.60).

A baixíssima, ou quase inexistente, ocupação das áreas compreendidas nos bairros de Saboó e Chico de Paula pode ser verificada no mapa do recenseamento, de 1913, da cidade de Santos, apresentado por Silva (2016), onde se vê apenas a localização do Cemitério da Filosofia, sem nada no entorno (SILVA, 2016, p. 64).



Mapa 8. Mapa de Saboó, 1921

Fonte: sítio de internet Novo Milênio. Disponível em: <https://www.novomilenio.inf.br/santos/mapasnm.htm>
Acesso em 01/11/2021

Foram nessas áreas alagadiças, que compreendem os bairros de Saboó e Chico de Paula, que muitos imigrantes japoneses se fixaram, nas décadas de 1920-1930, com o cultivo de hortaliças e pequena criação animal, constituíram, de forma espontânea, um núcleo comunitário com traços de homogeneidade étnica, estabeleceram uma forma própria de organização social e erigiram uma escola, a Escola Primária Japonesa *Kazushi* do Saboó, em 1936.

A Escola Primária Japonesa *Kazushi* do Saboó

A trajetória de abertura da escola se assemelha a de suas congêneres, dos núcleos espontâneos na mesma temporalidade, como tratado anteriormente, no Capítulo 1. Antecedendo a abertura da escola, trilharam a primeira parte do processo, que é a organização social do grupo, por meio da constituição da Associação dos Japoneses de

Saboó, o *nihonjinkai*, sendo ela a responsável por erigir a Escola Primária Japonesa Kazushi, usando o sistema de ajuda mútua, *yui maru*.

Esta escola, onde estudaram os filhos de imigrantes japoneses da região, funcionou com o cumprimento da dupla escolarização, tanto a do ensino primário nacional, com duração de 4 anos, conforme o sistema público de ensino, como a do ensino primário japonês, com duração de 6 anos (SILVA, 2016, p.541 e WAKISAKA *et alii*, 1992, p.214), conforme as orientações que partiam do Consulado do Japão, em São Paulo, a partir de 1927 (SHIBATA, 2009).

A ação era feita por intermédio da Sociedade Japonesa de Divulgação do Ensino, a *Fukyu Kai*, entidade central que coordenava as escolas japonesas no estado de São Paulo. Para tanto, em um turno funcionava a educação do ensino nacional, no contraturno, do ensino japonês, extracurricular (SILVA, 2016, p.540). Assim operou até o seu fechamento em 1942.⁵⁴

Abaixo, há o registro da inauguração de sua sede, que contou com a contribuição financeira dos próprios colonos (SILVA, 2016, p.168), também com a “do governo japonês para completar a verba restante” (SILVA, 2016, p.167). Percebe-se a grande quantidade de famílias reunidas para o registro, com crianças à frente, e os pais dos futuros alunos ao fundo. Quanto à edificação, podemos verificar que a escola construída contou com um padrão mais elevado das moradias, que já eram vivenciados pelos imigrantes japoneses horticultores na época (TAVARES, 2010, p.209-215).

⁵⁴ Como tratado anteriormente, foi nessa escola que Seiko Kanashiro foi escolarizado no ensino japonês e no ensino primário do sistema nacional.



Figura 15. Inauguração da Escola Primária Japonesa Kazushi

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro. Inauguração da Escola Primária *Kazushi*, em 1936. Entre as pessoas identificadas na foto estão Shinei Kanashiro (nihonjinkai), Shinko Kanashiro (nihonjinkai), Seiko Kanashiro (aluno), Kame Kamiya (nihonjinkai), Kotoku Nohara (nihonjinkai), Alice Kanashiro (colo).

A qualidade da construção pode ser constatada a partir da observação dos detalhes das paredes, janelas altas com venezianas, varanda com guarda corpo, escada com corrimão, beiral com tabeiras, forro nos tetos, além de calha coletora com descida de água pluvial e instalação elétrica. Ao analisarmos o padrão de sua construção, levando-se em consideração o fato de que a escola contou com a subvenção do Consulado do Japão, podemos concluir que a abertura da escola foi planejada. Podemos dizer isso em razão do padrão de construção que exige o emprego de conhecimentos hábeis, diferente do caráter rústico de outras intervenções de oriundas de trabalhos comunitários, inclusive de construções de escolas congêneres, na mesma temporalidade, como foi verificado nas fotografias da AOKB (2014).

Em entrevista ao pesquisador Silva (2016), em 7/12/2009, Fumiu Tamashiro lembra que a inauguração desta escola contou com a queimas de fogos, o que além de representar o sentimento festivo do evento, despertou muita atenção e curiosidade dos vizinhos no pacato bairro rural (SILVA, 2016, p.539).

Contudo, para a inauguração de uma escola rural, o número de pessoas reunidas para foto chama a atenção. Nota-se que, somente as autoridades convidadas, equipe escolar e alunos não foram suficientes para eternizar o registro histórico. Observa-se a presença de diversos grupos de pessoas: senhores, senhoras, além das crianças. Nota-se também que

todos estavam interessados em participar do registro, daí estarem apressados e desprevenidos, como se pode ver. A preocupação em fazer parte do registro pode estar ligada à participação dessas pessoas na constituição da escola, que foi resultado de um esforço, de modo que sua inauguração representou uma conquista. Esse grupo de senhores presentes é a Associação dos Japoneses de Saboó, o *nihonjinkai*.

A foto abaixo é dos primeiros registros que contam com os professores e alunos da escola. Nota-se que a escola funcionou como escola mista, para meninos e meninas, e que se encontram todos uniformizados. Percebe-se claramente a faixa etária dos alunos, menores de 10 anos.



Figura 16. Escola Primária Japonesa Kazushi- Equipe escolar- Alunos e Associação de Japoneses

Fonte: Acervo pessoal de Alice Kanashiro. Escola Primária Kazushi. Alunos, professores e *nihonjinkai*. Pessoas identificadas na foto: Seiko Kanashiro (aluno) e Shiko Kanashiro (*nihonjinkai*) e Kame Kamiya (*nihonjinkai*).

Ao centro, a professora do ensino nacional, sentado ao seu lado esquerdo, o professor de japonês que, segundo relatos de memória de Alice Kanashiro, é o professor Arakaki. Ao fundo, a diretoria do *nihonjinkai*. Sentados ao lado do professor de japonês, membros do *nihonjinkai*, provavelmente presidente e diretor educacional e, sentado imediatamente ao lado da figura mais importante, com lenço no bolso esquerdo, tudo indica que se trata do membro de maior precedência da associação, talvez o presidente. Já outro membro, sentado

ao seu lado, é Shinhei Kanashiro, pai de Alice Kanashiro, que foi presidente do *nihonjinkai* local.

Como não se tem a precisão do ano em que ele exerceu o cargo, é possível que este registro tenha sido feito no próprio exercício do mandato. Na foto, pode-se ver a placa com as inscrições “Escola Japoneza de *Kazushi Saboó*”, em português, e “Escola Primária Japonesa *Kazushi* do *Saboó*”, em japonês. A ilação, de que se trata dos primeiros anos de funcionamento da unidade, ganha vulto, entre os motivos estão a baixa vegetação do entorno e o aspecto físico de Seiko Kanashiro, que está agachado na primeira fileira de alunos, ainda nos primeiros anos de vida escolar, com aproximadamente 6 ou 7 anos de idade. Outro aspecto que pode ser notado é a presença das bandeiras do Japão e do Brasil, reforçando a tese de que o registro fotográfico deve ser anterior às medidas de restrição impostas, pelo Estado Novo, às escolas japonesas, em 1938, sugerindo que o registro fotográfico é antecedente. Ela celebra, portanto, o funcionamento da escola com a dupla escolarização, do ensino japonês e do ensino nacional, por meio da reunião de professores, alunos e do *nihonjinkai*, e por se tratar do mais antigo registro da equipe escolar e da turma uniformizada. Diante das evidências, há dados para dizer que pode ser tratar da foto oficial de início do funcionamento escolar. Sob a bandeira do Japão, e junto à escada, de cabeça escalvada, Shinko Kanashiro.

A aparição numerosa de membros do *nihonjinkai*, neste primeiro registro da equipe escolar e alunos, manifesta a participação direta desse grupo na constituição da escola, tentando passar a imagem de que todos eles estão juntos para fazer funcionar a unidade, sendo merecedores de estarem no registro, juntamente da equipe escolar e alunos.

Outro ponto que chama atenção é a percepção de que, próximo à parte superior da bandeira nacional, estão dispostos dois suportes isoladores⁵⁵ presos na tabeira do beiral, pelos quais a escola recebia o fornecimento de energia elétrica. Na foto original é possível ver claramente a fiação elétrica aérea suspensa, ligando a fachada do beiral com um poste nas imediações.

Destaca-se o fato da região contar com rede de eletrificação, muito diferente de várias outras regiões de fixação dos imigrantes, numa mesma época, e até em décadas posteriores.

A foto abaixo, sem data de registro, indica ser mais recente que a fotografia anterior. Várias são as evidências que sugerem isso. Primeira, nota-se que o madeiramento da fachada

⁵⁵ Acessório de instalação elétrica para fixação de condutores (fios ou cabos elétricos)

predial apresenta certo desgaste em sua pintura. Segundo, porque existe um número maior de integrantes do *nihonjinkai*, se comparado com a foto anterior. Terceiro, pela fisionomia das pessoas, ao se comparar as duas fotografias, percebemos o amadurecimento delas. No caso do aluno Seiko Kanashiro, o fato de que ele está sentado em um degrau mais elevado, em relação aos outros alunos, reforça essa dedução, seguindo pelo mesmo raciocínio anterior. Seiko Kanashiro está imediatamente ao lado da coluna do corrimão da escada, de chapéu e jaqueta escura, o degrau mais alto, na segunda fileira, indica uma forma de distinção em relação aos alunos sentados na primeira fileira, espaço provavelmente reservado aos mais novos, no caso, reservado aos alunos dos primeiros anos. Outra evidência de que a foto é mais recente está na ausência da placa com a inscrição do nome da escola em japonês, assim como na ausência da bandeira do Japão, uma vez que, com o Estado Novo, intensificou-se a política de restrição aos símbolos estrangeiros, como já dito.



Figura 17. Escola Primária Japonesa Kazushi pós Decreto 406 de 1938

Fonte: Acervo pessoal de Alice Kanashiro. Escola Japonesa *Kazushi*. Alunos, professores do ensino nacional e o professor de ensino japonês, sentados na primeira fileira. Ao fundo, membros da diretoria do *nihonjinkai*. Pessoas identificadas nas foto: Seiko Kanashiro (aluno) e Mitue Azama (aluna), Jinsuke Kanashiro (*nihonjinkai*), Shinko Kanashiro (*nihonjinkai*) e Kotoku Nohara (*nihonjinkai*). Jiro Kamiya (*nihonjinkai*).

Sentados em uma posição central, os professores da escola. De acordo com relatos de memória de Alice Kanashiro e Masaru Higa, a senhora de chapéu é a professora do ensino

primário nacional, Dona Mercedes, ao seu lado esquerdo, de acordo com Fumi Tamashiro, em entrevista para a pesquisa de Silva (2016), está seu marido. Ao lado, o professor de ensino do japonês, senhor Arakaki e sua respectiva esposa.

O reconhecimento da Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó, pelo governo do estado, pode ser verificado no Relatório da Diretoria Regional de Santos, de 1939 (Santos, 1939.p7-8), quando é citada a indicação das visitas dos inspetores educacionais na unidade. Também, consta o reconhecimento pelo jornal *A Tribuna*, de Santos (26 jan. 1939, p.50), na edição comemorativa do primeiro centenário da cidade de Santos, ocasião em que se publicou um caderno especial sobre “a instrução em Santos”.

Esta série histórica apresenta dados completos de todas as escolas desta cidade da baixada, tanto as municipais, como as estaduais e particulares. Nesta edição, a Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó é reconhecida como “escola particular”, número 51, seguindo a Escola Japonesa de Santos, da Vila Mathias, número 50. Na mesma relação, a Escola União Japonesa do Marapé é a de número 83. Constam como diretores responsáveis destas escolas, Heikichi Akamine, Anna Palmeira Martins e João Chinen, respectivamente.

De acordo com a AOKB (2012), a Escola União, no Marapé, também conhecida como Escola União Japonesa (SILVA, 2011, p.4), foi a primeira a ser fundada, em 1926 (AOKB, 2012, p.92), seguida pela Escola Japonesa de Santos, na Vila Mathias, fundada em 1928 (AOKB, 2014, p.39).

Segundo Silva (2001, p. 4), a educação escolar para os filhos de imigrantes acompanhou o desenvolvimento da colônia, na cidade, oferecendo ensino da língua japonesa e o primário do ensino nacional, o que se verificou é que não foi limitado às áreas periféricas da cidade de Santos, mostrando que a década de 1930 foi próspera à organização da colônia de imigrantes japoneses.

No caso da escola japonesa do bairro do Saboó, além do próprio nome, *Escola Japonesa Kazushi*, foi identificado um outro nome, em referência à mesma escola, como sendo: *Escola Primária da Associação de Jovens de Santos* (SILVA, 2016, p. 167). A imprecisão da data de fundação da Escola *Kazushi* também é constatada pela ausência de documentações.⁵⁶ Duas diferentes fontes orais de sua pesquisa apresentam dois diferentes

⁵⁶ Com a proibição de publicações em língua japonesas, a comunidade sofreu duras medidas de busca e apreensão destes materiais, já que era proibido o simples porte. Os materiais escritos em japonês, que não eram enterrados, eram apreendidos e recolhidos pelas autoridades, conforme publicação da portaria da Superintendência de Segurança Política e Social de São Paulo, de 19 de janeiro de 1942 (MIYAGUI, 2021, p.196)

anos de fundação, uma em 1934 e outra em 1935 (SILVA, 2016, p. 168). Já o livro da AOKB, traz o ano de 1937 como o de fundação (AOKB, 2014, p.41), data, provavelmente, baseada na emissão de documento ofertado a Kotoku Nohara. Com base nas datas apresentadas e, levando-se consideração o registro fotográfico do evento de inauguração (Figura 15), que conta com a presença de Alice Kanashiro, nascida no ano 1935, como criança de colo, com aproximadamente 1 ano de idade, é possível inferir que o registro seja de 1936, ano provável de inauguração e funcionamento desta escola, de acordo com os indícios coletados.

A investigação da história da Escola Primária Japonesa *Kazushi* do Saboó é repleta de grandes desafios. Como tratado anteriormente, as escolas de imigrantes foram perseguidas, tiveram materiais apreendidos e foram fechadas pelo Estado Novo. Com a deflagração da Segunda Guerra, e o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com o Japão, em 1941 (OKUBARO, 2018, p.151), as documentações relativas às escolas, sob a guarda do Consulado do Japão em Santos, órgão que fomentava essas escolas no Brasil, foram confiados ao Consulado da Espanha que, por sua vez, transferiu a guarda para o Consulado da Suécia, que passou a responder pela representação diplomática dos japoneses residentes no Brasil até 1952 (MIYAGUI, 2021, p. p.216), ou seja, até o restabelecimento das relações diplomáticas. Nesse traslado, entre os diferentes corpos consulares, grande parte das documentações se perdeu, entre elas, aquelas referentes às escolas japonesas em São Paulo.

Nesse entendimento, permitiram o salvamento de algum material somente àqueles que conseguiram, de alguma forma, dissimular sua existência enterrando em local seguro, como forma de entesouramento. Isso se repetiu em várias comunidades de imigrantes japoneses, no Brasil.

Segundo, para as famílias dos imigrantes japoneses fixados na cidade de Santos, e que foram expulsos de suas próprias casas, em 1943, a tragédia se estendeu em todos os sentidos, inclusive documental e de registro de memórias desses imigrantes. Ao serem expulsas, abandonaram todos os bens e pertences que pudessem testemunhar a história escolar do período anterior à guerra. Vale destacar que, durante o tempo de cumprimento da remoção compulsória, os imigrantes tiveram suas casas e imóveis saqueados e vandalizados. Ou seja, quase nada se salvou. As pouquíssimas famílias que conseguiram, de alguma forma, permanecer em Santos, após as medidas de expulsão, ou mesmo retornar, obtiveram maior sucesso na guarda e recuperação dos registros de memórias.

Terceiro, se para os imigrantes japoneses a situação da expulsão foi dramática, para a comunidade japonesa fixada nos bairros de Saboó e Chico de Paula, o pesadelo foi ainda maior. Boa parte das áreas que abrangem esses bairros, intensamente ocupados por imigrantes japoneses, pertencem à União, sendo áreas denominadas acrescidas de marinha e, dias após a expulsão em massa, o governo federal decretou alterações nas regras destas ocupações, inviabilizando o retorno da maioria desses imigrantes.

Se, antes da expulsão, o bairro era popularmente conhecido como bairro chinês, devido à homogeneidade étnica, predominantemente, de japoneses, com o novo decreto, no máximo 25% dessas áreas poderiam ser concedidas aos estrangeiros, medida que inviabilizou o retorno da grande maioria dos imigrantes para tais áreas. Tal medida será analisada ainda neste capítulo.

Contudo, vale destacar que, no momento da expulsão em massa, pouco se sabia do destino e do prazo de cumprimento da medida de remoção compulsória imposta pelo governo de Vargas. Para a maioria, se não para a totalidade, a expectativa era certamente de rápido cumprimento da medida e, em seguida, o retorno aos lares. Porém, dias após a expulsão, o decreto recrudescceu, pois o governo federal os expulsou das áreas em que viviam e impossibilitou o retorno, para a maioria das famílias, de maneira definitiva. Para estes imigrantes japoneses de Saboó e Chico de Paula, o trem que partiu de Santos rumo à Capital foi a despedida da cidade que os acolheu.

Finalmente, um último ponto do desafio é a dificuldade de encontrar testemunhas, ainda vivas, que tenham experienciado essa escola. Este último desafio se agrava, pois, a medida que os anos passam fica mais difícil encontrar essas testemunhas.

A figura abaixo mostra um evento na escola. Percebe-se a montagem de uma tenda coberta, com bandeirolas, colunas de madeiras revestidas com material decorativo e um grande número de mulheres, percebe-se também que não conta com a presença dos professores do ensino primário, nacional e japonês, o que sugere estar ligado ao curso profissionalizante da escola.



Figura 18. Comemoração com presença de Delegados de Ensinos.

Fonte: SILVA, 2016, p.170

Trata-se do registro de uma comemoração que contou com a “presença dos delegados de ensino de Santos” (SILVA, 2016, p.170). O mesmo raciocínio para inferir uma data provável, para este evento, é a verificação da presença das bandeirinhas do Brasil e do Japão, o que também conduz à conclusão de que ele é anterior aos duros anos do Estado Novo, do Decreto Lei 406, de 1938.

Neste registro, podemos identificar a figura de Shinko Kanashiro, sentado ao lado de autoridade educacional na primeira fileira, de cabeça escavada, inclinada para se desviar da coluna de madeira de modo a aparecer no registro fotográfico. No mesmo raciocínio de análise fotográfica, as pessoas sentadas na primeira fileira sugerem ser de maior autoridade, no caso de Delegados de Ensino, como tratado por Silva (2016), representando a autoridade educacional da região, e um representante do Consulado do Japão, ou da *Fukyu Kai, shigaku*, também ocupando a posição central na fileira. O fato de Shinko Kanashiro ser a primeira pessoa pertencente ao quadro do *nihonjinkai*, ao lado da autoridade de ensino, evidência ser a figura de maior precedência do *nihonjinkai* na ocasião, ou seja, de presidente, confirmando os relatos de memória familiar.

Além de algumas fotografias de memória, que atestam o funcionamento da escola, raros são os registros documentais da Escola Kazushi, entre eles podemos citar uma carta

de agradecimento, emitida pela Associação dos Apoiadores da Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó, *Saboó Nihonjin Kazushi Shogakko Koenkai*, ao senhor Kotoku Nohara, que diz: “Ao supracitado expressamos aqui profunda gratidão pelos imensos favores e o esforço sacrificante prestado desde a fundação desta escola até o término de sua construção”.



Figura 19. Carta de agradecimento a Kotoku Nohara

Fonte: AOKB, 2014, p. 41

É possível notar que quem agracia o senhor Kotoku Nohara⁵⁷ é a Associação dos Apoiadores da Escola Primária Kazushi do Saboó, *Saboó Nihonjin Kazushi Shogako Koenkai*, e não a Associação dos japoneses de Saboó, *nihonjinkai*, o que evidencia a distinção entre as associações. A primeira é uma associação das famílias ligadas à escola. A segunda, uma associação ligada aos colonos da região, ou seja, de maior abrangência.

Nem todos os integrantes do *nihonjinkai* eram, necessariamente, pertencentes ao *Shogako Koenkai*, logo, existia distinção entre as duas associações e, conseqüentemente, o próprio caixa financeiro e a administração de recursos para remuneração de professores, partia da associação escolar própria. Normalmente, vinculava-se aos grupos de apoiadores,

⁵⁷ Brasil, Santos, 1 de julho de 1937. Associação dos Apoiadores da Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó (Tradução: Celso Akihida Shiroma).

Shogako Koenkai, aqueles que mantinham dependentes na escola, ou mesmo os simpatizantes dispostos a contribuir diretamente com a escola.

Outra observação é a data do documento original, em 1937, Ano 12 da Era *Showa*. Porém, na inclusão de um foto, feita a posteriori, é referida como “fotografia: 1980”, ano em que provavelmente o homenageado estava em vida.

A Escola Primária Kazushi funcionou não apenas para o ensino primário da educação nacional e do japonês. É o que podemos constatar na fotografia abaixo, registro da escola “profissionalizante” de corte e costura (SILVA, 2016, p.229). De acordo com a AOKB (2014), a pessoa ao centro da foto é a professora Sue Arashiro, “formada pela Escola Normal de formação de professores de Okinawa (de Haneji, município de Nago)”, que ensinava corte e costura para as jovens da região (AOKB, 2014, p. 41). A única aluna que pode ser reconhecida é Maria Sizuko Kamiya, filha do senhor Kotoku Nohara, é a segunda pessoa da direita para esquerda, em pé. Também sentado na primeira fila, com o professor de ensino japonês, está o professor Arakaki



Figura 20. Escola de Corte e Costura de Sue Arashiro na Escola Primária Japonesa Kazushi

Fonte: SILVA, 2016, p.230

Ao fundo da foto, podemos observar o quadro negro, penduradas na parede estão duas fotos de personalidades importantes, além do mapa do Brasil e um documento escrito.

Sobre a mesa, amostras de costuras expostas. Pela aparência jovial do professor de japonês, que figura em todos os registros anteriores com os alunos, podemos inferir que se trata dos primeiros anos de funcionamento da escola. Inferência que se evidencia pela fotografia da personalidade pendurada na parede, do lado esquerdo. Embora não seja possível ver com maior clareza o rosto e outros detalhes, é possível afirmar, pelo tipo de fardamento vestido e seus detalhes, que representa uma típica fotografia imperial.

A difusão do ensino de corte costura, de maneira organizada, no seio da comunidade de imigrantes japoneses, coincide com o que é tratado por Demartini (2000) ao categorizar como “escolas primárias médias profissionalizantes⁵⁸” destinadas a formar jovens “mais cotadas para o casamento” (DEMARTINI, 2000, p.59-60), pois se trata de um período histórico em que havia clara distinção de funções sociais entre os homens e mulheres no interior da comunidade de imigrantes.

A Escola Primária Japonesa Kazushi o *nihonjinkai* e as redes de socialização no período pré-guerra

Ao longo do trabalho, verificou-se que a Escola Primária Japonesa Kazushi, instalada na sede da Associação de Japoneses do Saboó, o *nihonjinkai*, atuou em diferentes redes de socialização. A primeira, por meio do poder público de ensino, vinculado à Delegacia de Ensino do Distrito de Santos, conforme tratado no Capítulo 2 deste trabalho. Estas escolas recebiam constantes visitas de inspetores distritais, que tinham por objetivo padronizar o ensino primário paulista. Em seguida, com o Estado Novo e a política de nacionalização dos imigrantes, passam a ser alvos de vigilância e controle político.

Nos *Anuários de Ensino* do Estado de São Paulo, de 1938, 1939 e 1940, na cidade de Santos, podemos verificar o reconhecimento de três escolas japonesas, por parte do governo do estado. Primero, da Escola Japonesa de Santos, no casarão da rua Paraná, 129; depois, da Escola União Japonesa, no bairro do Marapé; e a terceira é Escola Primária Japonesa Kazushi no bairro do Saboó, como integrantes da rede de escolas primárias do distrito de

⁵⁸ Demartini escreve a respeito de duas escolas de corte e costura, a Escola de Corte e Costura Nipo-Brasileira e a Escola de Corte e Costura Akama. A Escola de Corte e Costura Akama, fundada por Michie Akama em 1932, se tornou referência na comunidade, transformando-se no atual Centro Educacional Pioneiro, “fazendo parte de uma fundação”. Ainda de acordo com Demartini, essa função de preparar as jovens para o “casamento” é evidenciada ao considerar que 80% das alunas contraíam o matrimônio após sua realização (DEMARTINI, 2000, p.60). De acordo com Wakisaka et alii (1992) estas escolas eram carinhosamente chamadas de “escolas de noivas” (WAKISAKA et alii, 1992, p.132).

Santos. As autoridades educacionais representam a mais importante rede de socialização destes imigrantes.

A segunda rede de socialização é a Sociedade Japonesa de Divulgação do Ensino, a *Fukyu Kai*, com sede em São Paulo. Como tratado no Capítulo 1, durante o período anterior à Segunda Guerra, a *Fukyu kai* assumiu um caráter central de organização das escolas japonesas distribuídas em todas as regiões do estado de São Paulo. No estudo apresentado por Wakisaka *et alii* (1992), no livro *Uma epopéia moderna, 80 anos da imigração japonesa no Brasil*, é possível identificar a organização das escolas existentes no estado de São Paulo, distribuídas e agrupadas em diversas regiões. Entre essas regiões, pode-se observar a região de “Santos-Juquiá”, com a existência de 10 escolas, em 1932 (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.126).

Para a história do ensino da língua japonesa no Brasil, entre os anos de 1930 e 1941, como anteriormente dito, é o “momento de maior prosperidade”, tamanha é a quantidade de escolas que vão surgindo neste período (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.39), nesse entendimento, a *Fukyu Kai* teve atuação fundamental para a difusão e manutenção destas escolas. A *Fukyu Kai*, com apoio do Consulado do Japão em São Paulo, passa a utilizar a Escola Japonesa de Santos, como um escritório central, política e administrativamente, atuando, a partir dessa localidade, em toda região da baixada santista e vale do Ribeira. É o que como escreve Silva (2016), em sua pesquisa, a respeito da inauguração da escola:

Assim, em 1930 foi inaugurada a Escola Japonesa de Santos, no mesmo local em que funcionaria o consulado e a sede da Associação Japonesa de Santos. A presença da Escola Japonesa de Santos vai muito além de um novo espaço para a formação nipônica em Santos. Era de Santos que saíam as instruções que chegavam diretamente de São Paulo sobre as diretrizes educacionais para as escolas japonesas do Vale do Ribeira (SILVA, 2016, p.165).

Assim como suas congêneres, outras escolas de imigrantes japoneses, as escolas não funcionavam somente para as atividades de ensino e de educação. Mas também tinha importante papel por sediar as reuniões econômicas, políticas, sociais e recreativas das comunidades. Conforme já abordado anteriormente, sediava desde cerimônias de culto ao Imperador, confraternizações comunitárias, até celebrações de casamentos eram realizadas em seus espaços, conforme descrito em várias literaturas, tais como a de Handa (1987), Wakisaka *et alii* (1992), entre outras. No calendário escolar, celebravam ainda o dia do Império do Japão, *Kigen Setsu*, em 11 de fevereiro, e o dia do aniversário do Imperador,

Tencho-Setsu, em 29 de abril. Estas datas eram daqueles poucos dias em que os trabalhadores rurais, imigrantes japoneses, cumpriam como feriado, deixando de trabalhar para celebrar nas escolas e associações comunitárias (KANASHIRO, 2018, p. 67-68).⁵⁹ Uma testemunha fala de tais encontros:

Ah, bom... Festas de japonês tinha! Eu não entendia o que eles estavam falando. Cantavam o Hino do Japão, Hino japonês, e depois fazia aquela festa e que eles diziam a gente não entendia. Eu era moleque, faziam aquelas festas, cheio de bandeiras, eu não entendia, sei que era festa. Tocavam aquelas batucadas do Japão, que nem índio, eles faziam aquelas festas tocando, tocava e a gente ficava da rua só olhando, mas não entendia nada. A gente falava a língua portuguesa e não entendia uma palavra. Vinha o professor do Japão, o professor era japonês, ele falava com os alunos assim, nós não sabíamos nada, eles entendiam tudo! Cantavam o Hino do Japão, não entendia. Agora quando chegou a professora eles cantavam. Depois que veio a língua portuguesa, o Hino Nacional era cantado, para aprender, o Hino Nacional, eles cantavam, a molecada tinha que cantar. [Entrevista de Antônio Fernandes Filho, residente nas proximidades da Escola *Kazushi*, ao pesquisador Rafael Silva e Silva em 28 de junho de 2009] (SILVA, 2016, p. 495).

O depoimento de Antônio Fernandes, ao pesquisador Silva (2016), exemplifica a curiosidade dos nacionais frente às atividades realizadas dentro dos núcleos comunitários dos imigrantes, no caso na própria Escola *Kazushi*. A homogeneidade étnica, suas cerimônias e festividades sempre chamaram muito a atenção da população do entorno, principalmente por considerarem que eles eram portadores de características "exóticas".

Uma terceira rede de socialização, para o caso da cidade de Santos, é a associação de japoneses da província de Okinawa. Tanto na cidade de Santos como no eixo Santos Juquiá, a predominância dos japoneses provenientes da província de Okinawa foi uma marca da imigração em tais localidades. De acordo com a AOKB, a grande quantidade de Okinawanos em Santos originou a fundação da “Associação Okinawa de Santos”, em 1916, cujos esforços foram somados aos da “Associação Okinawa de Campo Grande - MT”, de modo que conseguiram reverter a interrupção do fluxo migratório dos descendentes de Okinawanos para o Brasil, fortalecendo os laços da comunidade, na região (AOKB, 2012, p.91). Nos primeiros anos de imigração, os japoneses provenientes de Okinawa foram proibidos de

⁵⁹ Trata-se de registro comemorativo dos 70 anos da ACECL, denominado *1948~2018, 70 anos ACECL* (2018). Este pesquisador que contribui com a pesquisa e redação deste pequeno histórico da entidade para a ocasião, como já dito do início da pesquisa. O referido material comemorativo se baseia no testemunho paterno, de Seiko Kanashiro.

emigrar, as primeiras formas de organização destes imigrantes tiveram como principal propósito reverter as medidas de restrição.

Com a fundação em São Paulo, em 1926, da *Kyuyo Kyokai*, antiga e primeira denominação da Associação Okinawa Kenjin do Brasil, a entidade paulistana passa a centralizar os assuntos relativos aos interesses de originários dessa província no Brasil, assumindo a posição de matriz, *hombu*. Com essa reorganização, as associações como a de Santos e Campo Grande-MT passaram a se tornar filiais, *shibu*, da entidade paulistana (AOKB, 2012, p.93).

Esta reorganização permitiu que novas associações formadas pudessem ter sido incorporadas ao sistema de filiação da entidade paulistana, contando, portanto, com maior apoio da entidade central. Essa forma de organização vertical, entre a entidade central e suas filiais, chamadas de subdesdes, estende-se até os dias de hoje.⁶⁰

O fato de, na época, a Escola Primária Japonesa Kazushi constituir uma sede independente, com quadro próprio de membros associados ao próprio *nihonjinkai* local e, predominantemente, se não em sua totalidade, serem originários da ilha de Okinawa, sugere que também estavam filiados à antiga *Kyuyo Kyokai*. Essa ilação é devida ao fato de que os núcleos de imigrantes na cidade de Santos, que ganharam impulso a partir do final da década de 1920, coincidem com o surgimento desta entidade, em 1916, e posteriormente com sua unificação, em 1926.

Ademais, os núcleos de imigrantes na área rural santista foram constituídos de forma espontânea, não por meio da atuação de companhias colonizadoras. O fato de apenas serem encaminhados okinawanos para estes núcleos, no caso de Marapé e Saboó, reforçam o entendimento da participação do *Kyuyo Kyokai*, uma vez que a constituição desta instituição se deu por conta da prestação de auxílio aos okinawanos recém-chegados, principalmente por conta de problemas junto a autoridades japonesas e pelas busca de soluções no que diz respeito às restrições concernentes à imigração, para o Brasil. Restrições que foram impostas aos okinawanos no início da imigração, pelo Ministério dos Assuntos Estrangeiros do Japão, chegando a proibí-la totalmente (AOKB, 2012, p.93-94).

Muitos imigrantes japoneses originários de Okinawa, ao desembarcarem no Porto de Santos, dirigiam-se diretamente para estas áreas. É o caso da família de Shinko Kanashiro, que desembarcou no Brasil em 24 de junho de 1929, conforme livro de desembarque do

⁶⁰ Atualmente a AOKB conta com 46 subdesdes em várias regiões do território nacional, de forma que, a Associação Okinawa de Santos é representada por uma única subdesde filiada a AOKB.

vapor *Hakata Maru*, e se dirigiu diretamente para o bairro de Saboó. A predominância de okinawanos, nestas áreas, reforça a influência da *Kyuyo Kyokai* junto ao governo da Província de Okinawa, para imigração ao Brasil, e na mediação e facilitação de imigrantes nas diversas áreas de ocupação.

Percebe-se que a atuação do *Kyuyo Kyokai* transcorreu em várias frentes de interesses de seus provincianos. No livro do centenário da comunidade okinawana, no Brasil, AOKB (2012), pode-se constatar a citação do “Grupo Escolar União, do Marapé”, sobre a criação de outras escolas, por conta dos imigrantes okinawanos:

Esforços da comunidade de horticultores de Marapé resultaram na construção do “Grupo Escolar União”, em 1926, sendo convidados para lecionar Sue Arashiro e Chisho Uezu que eram professores formados pela “*Shihan Gakko*” (Escola de Preparação de Docentes do Japão). A administração e o apoio à escola ficaram por conta de Sakae Taba, Yoshiharu Higa e demais membros da comunidade. (AOKB, 2012, p.92).

Ainda, de acordo com o livro da AOKB (2012), apesar da escola do Marapé ter conquistado o status de referência na região, contando inclusive com a ajuda do governo japonês, é aberta outra escola na cidade de Santos. As evidências nos levam a concluir que se trata da Escola Japonesa de Santos, da rua Paraná -129, situada na Vila Mathias, e que a partir de sua abertura passa a centralizar todas as questões educacionais da baixada Santista e do Vale do Ribeira, além de abrigar a representação Consular do Japão, em Santos. Para a AOKB, a data da fundação da Escola Japonesa de Santos foi no dia 31 de dezembro de 1928 (AOKB, 2014, p.39).

E segundo consta, a sua inauguração deveria ter muito destaque, de modo tal que a Escola do Marapé seria até “desqualificada”, ou seja, a unidade do Marapé passa a receber críticas, ataques com intenções de rebaixamento, para promover destaque à unidade concorrente:

O vice-cônsul em Santos não aceitou que a escola oficial (apoiado pelo governo japonês) tivesse menor destaque. Passou a criticar o “Grupo Escolar União”, desqualificando os horticultores de Marapé e acusando-os de indisciplinados, alegando que a concorrência era um “pretexto para boicotar os japoneses”. Entre essas ofensas, o vice-cônsul descreveu os lavradores okinawanos como pessoas trajadas com roupas sujas de terra que percorriam a cidade, carregando verduras apoiadas em bastões sobre os ombros. Sobre esse episódio, há um registro magoado de Sakae Taba: “O vice-cônsul estava a nos criticar, espalhando a má fama dos okinawanos por confundir ‘disciplina’ com “maltrajar”. (AOKB, 2012, p.92).

O episódio marca, mais uma vez, as diferenciações postas aos diferentes grupos de japoneses que entraram no Brasil. No caso, vemos que o vice-cônsul não parecia muito satisfeito com a presença dos japoneses originários de Okinawa, o que parece indicar uma má impressão que já estava marcada no país de origem.

Além da cidade de Santos, toda a área da extensão da linha férrea Santos-Juquiá teve uma singular característica, atraiu muitos imigrantes da ilha de Okinawa⁶¹.

Em 1912, foi iniciada a obra de construção da Estrada de Ferro Santos-Juquiá. Grande número de imigrantes okinawanos que trabalhavam como estivadores nas Docas de Santos se prontificaram para trabalhar nessa obra. A Estrada de Ferro Sorocabana, partindo de Santos, segue linha litorânea até Peruíbe, ao sul, onde faz uma curva à direita e segue entre as montanhas da Serra do Mar, tendo sua última estação a cidade de Juquiá, numa extensão total de 179 km. Esse trecho é popularmente conhecido por Linha Santos-Juquiá. Ao longo dessa linha, foram construídas as estações de Peruíbe, Ana Dias, Itariri, Pedro de Barros, Biguá, Cedro, Miracatu e Juquiá. A vasta planície, recortada por imponentes montanhas da Serra do Mar, apresentava alto índice pluviométrico e, juntamente com o clima subtropical que se assemelhava à ilha de Okinawa, despertou, em muitos imigrantes, imensa nostalgia por associar a longínqua terra natal. (AOKB, 2014, p. 43).

Ao longo de toda a linha Santos-Juquiá, imigrantes japoneses, principalmente da província de Okinawa, foram se fixando, por meio de arrendamento de terras e constituindo núcleos comunitários. “Em 1940, o número de agricultores japoneses na linha Juquiá era de 1094 domicílios, com uma população total de 5.926 pessoas” (AOKB, 2012, p.99), o que revela a forte presença destes imigrantes na região.

Outro ponto importante, transmitido oralmente por Seiko Kanashiro, é sobre a existência de uma Liga de Associações Santos-Juquiá (KANASHIRO, 2018, p. 63), que constitui a quarta rede de socialização destes imigrantes. Trata-se de uma liga esportiva, chamada *Liga Desportiva da Linha Santos Juquiá* (SILVA, 2016, p.148), que congregava

⁶¹ No caso, para os japoneses e descendentes da Província de Okinawa, a identificação de origem pode ser facilmente identificada pelo sobrenome da família, usada como forma de distinção. Muitos sobrenomes são exclusivos da província de Okinawa, como por exemplo: Kanashiro, Kamiya, Shiroma, Takara, Teruya, Oshiro, Asato, Shimabukuro, Gushiken, Higa, Yogui, Goya, Adaniya, Tamashiro, Ikeshiro, Yamashiro, Itokazu, Shinzato, Gakiya, Moromisato, Yonamine, Furugem, Aguená, etc. Alguns sobrenomes não têm essa exclusividade, podendo ser encontrados tanto na província de Okinawa, como no restante do Japão, como Nakamura, Ishihara, Uehara, Ikehara, etc. Pela “lista com o destino de famílias japonesas removidas de Santos para o interior”, que sofreram a imposição da evacuação compulsória em 24 horas (SILVA, 2016, p. 305) é possível identificar, por meio do sobrenome, os japoneses provenientes de Okinawa. Este reconhecimento, dos okinawanos incluídos na lista, encontra-se na publicação do Centro de Pesquisas sobre a Imigração Okinawana no Brasil (MIYAGUI, 2017, p. 127).

todos os núcleos de escolas e associações de imigrantes, do eixo ferroviário entre as cidades de Santos até Juquiá, promovendo torneios e competições esportivas.

A fim de organizar os jogos e instruir os jovens quantos às regras das modalidades, o professor Seian Hanashiro convidou o professor, o diretor da Escola Japonesa de Santos, Akio Yanagisawa. Como o professor Yanagisawa era formado em Educação Física e interado nas modalidades esportivas, viajou ao Vale do Ribeira para estruturar as modalidades. Assim criaram os jogos da linha Santos Juquiá, que persistem até os dias atuais. (SILVA, 2016, p. 150).

O ponto alto da liga Santos-Juquiá era a realização de torneios esportivos, principalmente de atletismo, entre os diversos núcleos, com a transitoriedade de sede, a cada ano de realização do evento. A cada ano, um núcleo sediava as atividades, permitindo o rodízio entre as associações. “Estas competições esportivas em geral eram utilizadas como mecanismos bastante eficientes na mobilização da juventude”, aponta Omuro (2015, p.182 e 184).

Na figura abaixo, podemos verificar a equipe de atletas, no caso de Itariri, exibindo troféus. A imagem dá conta do espírito competitivo e da disputa, nos encontros da Liga. De acordo com Rafael da Silva e Silva (2016, p. 149), o estandarte da competição foi confeccionado no Japão, e a cidade campeã de todo o evento detinha a posse transitória do estandarte, por um ano, até a realização de novo encontro. A definição do novo núcleo campeão era definida com a contagem da pontuação geral.



Figura 21. Torneio Linha Santos-Juquiá

Fonte: (AOKB, 2014, p. 49). Foto do torneio Santos- Juquiá.

Nem só o espírito esportivo e competitivo alimentava os encontros anuais dos núcleos dos imigrantes entre a linha Santos-Juquiá. Conforme depoimento de Seiko Kanashiro (KANASHIRO, 2018, p. 63), os encontros reuniam toda a família, não somente os atletas, para a competição. É o que podemos constatar no conjunto de fotografias organizadas por cada região do estado de São Paulo, feito no livro comemorativo do centenário da imigração okinawana no Brasil (AOKB, 2014).⁶²

Entre as fotos, podemos constatar a realização das gincanas poliesportivas, *undokai*, realizadas anualmente ao longo da linha. Na foto abaixo, nota-se o espírito de confraternização e de festa, entre os imigrantes, com a participação de familiares, numa disputa de corrida. Percebe-se que não estão devidamente trajados e aparelhados como atletas. Alguns de calça comprida, outros descalços, porém podemos perceber traçados demarcando a pista, além da fita de chegada, dando ares de competição. Pela fisionomia dos participantes, podemos afirmar que é um momento de diversão.

⁶² O livro possui também uma versão escrita: *1 século de história. A comunidade okinawana no Brasil desde o navio Kasato Maru, 1908~2008* (AOKB, 2012) que já foi apresentado ao longo da dissertação. Aqui, trata-se de versão em fotos. Essa versão em fotos, do histórico da imigração okinawana no Brasil, mostra os registros dos núcleos formados por imigrantes de Okinawa, espalhadas no território nacional.



Figura 22. Torneio linha Santos Juquiá - Prova de corrida

Fonte: (AOKB, 2014, p. 46).



Figura 23. Linha Santos Juquiá – Undokai. Região Santos- Juquiá, período anterior à Segunda Guerra.

Fonte: AOKB, 2014, p. 49

Acima, vemos uma disputa de corrida de barril. Percebe-se que muitas pessoas estão acompanhando a linha de chegada, o que sugere ser uma prova muito esperada, ou mesmo decisiva, tal como um critério de desempate para a pontuação geral.

O *undokai*, gincana poliesportiva, mobilizava e integrava todas as comunidades de imigrantes japoneses, e era, certamente, o evento mais aguardado pelas famílias, pois mobiliza e integra todas as gerações da comunidade. Sua origem remonta da Era *Meiji*, criada

pela Marinha Imperial Japonesa. As heranças do período militarista japonês, no *undokai*, permanecem até os dias de hoje, verificadas na marcialidade dos participantes, na forma e organização, solenidade aos símbolos nacionais, quando são hasteados e entoados os hinos nacionais, do Brasil e do Japão, além da execução de marchas militares.

A marcha militar da marinha imperial japonesa, a marcha de “*Gunkan*”, que anima todos os *undokais* até os tempos atuais, é constantemente executada pelos alto-falantes instalados no campo de realização do evento. Por ser uma marcha militar, contagia o ambiente com a vibração dos participantes.



Figura 24. Vista panorâmica de undokai na linha Santos Juquiá.

Fonte: AOKB, 2014, p.63

Na figura acima, podemos observar uma vista panorâmica de um *undokai*, na região de Santos-Juquiá. Podemos observar a existência de tendas para acomodação do público em geral, tendas para acomodar a comissão organizadora do evento, onde se faziam as premiações das provas e a arrecadação dos recursos dos participantes, *kifu-kin*. Percebe-se, ainda, as pistas de atletismo demarcadas com raias olímpicas e decoração com bandeirinhas. Esses eventos eram planejados para receber grande número de pessoas, o que exigia a disponibilização de banheiros de campanha, especialmente preparados, e pontos de vendas de alimentos, chamados de *baiten*. Geralmente, a montagem e organização destes eventos eram desempenhadas pelas associações de jovens, *seinen kai*, do núcleo sede do certame, conforme calendário e programação de rodízio entre os núcleos espalhadas na linha Santos-Juquiá. A cada ano uma localidade hospedava os jogos.

A realização desses eventos somente era possível pela disponibilização de recursos financeiros, feita pela particular forma de arrecadação entre estes imigrantes, o *kifu kin*. Como tratado no capítulo 1, o *kifu kin* é uma modalidade de contribuição espontânea, realizada a partir da oferta de valores, entregues em envelopes, feitos por todas as famílias participantes. Lembramos que o envelope tem por objetivo ocultar os valores da oferta,

todavia, na prática, esse cerimonial vai além de uma simples forma de rateio de custos. Trata-se de uma forma de celebrar a arrecadação, dando publicidade aos membros do grupo que participaram dele. Se, por um lado, a lista é demonstração de transparência nas contas, por outro, é uma forma de apresentação de capacidade financeira dos contribuintes, convergindo as mais diversas intenções e interesses, nesta forma de socialização.

Diante do exposto, podemos evidenciar que estes imigrantes japoneses desenvolveram dinâmicas formas de organização social, estabelecendo redes verticais e horizontais de socialização, cuja atuação se estendeu além dos limites da própria Escola Primária Japonesa Kazushi.

Enfim, veremos que há relações entre as escolas e as formas de organização social do tipo horizontal, baseado nas comunidades, com as suas relações de trocas por meio dos trabalhos comunitários, mutirões, dos costumes das contribuições financeiras espontâneas interfamiliares e da particular forma de arrecadação para o interesse comum, bem como, com a divisão dos núcleos em setores geográficos. Há também as relações sociais de sentido vertical, por meio do estabelecimento de relações junto às autoridades nacionais e japonesas, como no caso do Consulado do Japão, da *Fukyu Kai*, e da *Kyuyo Kai* (antiga denominação da AOKB). Isso aponta para a capacidade de organização dos núcleos japoneses, do qual a montagem da escola não está alheia, inclusive levando em conta as relações amistosas com outras comunidades congêneres. Esse fato revela não só a capacidade de organização dos grupos, mas manifesta como a montagem de uma escola, elemento somático à comunidade, acaba sendo o centro de gravidade de todo o grupo, nutrindo múltiplas formas de socialização desse grupo social.

Sentinelas comunitárias: Disciplina de unidade no corpo da comunidade

“Então, muito bem, todos perfilados! Baixem a cabeça em cumprimento”
(HANDA, 1987, p.293).

Foi o que proferiu o professor da escola de imigrantes japoneses aos seus alunos, no momento de despedida de sua turma, após um dia de aula nos primeiros anos da imigração, e está registrado no livro de memórias de Handa (1987). Na verdade, não é uma simples saudação de despedida ou pronunciamento dirigido aos alunos. É uma voz de comando, como uma ordem unida, quando o chefe de um grupo exerce sua autoridade. É desta forma

que ocorrem as saudações entre o professor e seus alunos. É assim que um professor abre e encerra os trabalhos em sala de aula no período anterior à Segunda Guerra.

A saudação nas escolas japonesas é feita com uma voz de comando, centralizado, falado no idioma japonês, da seguinte forma: “*Kiritsu! Kyotsuke! Rei!*”. No *kiritsu* os alunos assumem a posição de estarem em pé, alertas; no *kiotsuke*, de maneira cadenciada e sincrônica, assumem a posição “perfilada”, que é a posição militar de sentido (atenção), ou seja, corpo ereto, pés unidos, mãos junto ao corpo e dedos espalmados; e, na última voz de comando, *rei*, “baixem a cabeça”, curvam-se em reverência ao professor e, em seguida, aos próprios colegas de classe. Tudo isso ocorre com muita marcialidade, centrada na autoridade do professor, quando os alunos, de forma cadenciada, com simultaneidade de movimentos, respondem numa uníssona saudação de bom dia ou de despedida.

No final da década de 1970 e início de 1980, este mesmo pesquisador vivenciou a mesma experiência, durante a infância, nas aulas de língua japonesa no então *nihongogakko*, da ACECL, prova de que a esta influência avançou o período pós-guerra, no Brasil. É o que também aponta o estudo sobre “*O ensino de língua japonesa nas escolas comunitárias no período pós-guerra*” feito por Morales (2011), artigo em que a pesquisadora aborda as “escolas comunitárias”, sob uma perspectiva histórica, apresentando suas características, onde estas saudações e gestos de reverência faziam parte da rotina dos alunos (MORALES, 2011, p.87).

Em entrevista, no trabalho de pesquisa de Silva (2016), Tizuko (Tereza) Shiraki, realizado em 9 de novembro de 2009, a ex-aluna da Escola Japonesa de Santos, que nasceu em 6 de novembro de 1928, e estudou na escola antes da Segunda Guerra, descreve a rotina escolar enquanto aluna:

Tinha, como que diz assim, antes de sentar na carteira, era como um soldado que faz, como é? Continência! Mas antes de sentarmos na carteira, que eram cadeiras que fala carteira, existia-se a posição de sentar, internamente né. Diferente! Não era só chegar e sentar assim, saía da fila, tudo em posição direito para depois, só na hora que o sensei, sensei se chama professor, na hora que o professor falasse ‘pode sentar’ se sentava, enquanto ele mandava ficar em posição, ficávamos em posição. (SILVA, 2016. p. 529).

Além dessa impressão, de aspecto rígido e militar, por agir “como soldado”, nas palavras de Shiraki, podemos verificar ainda outros trechos da entrevista que reforçam esse sentimento presente nas escolas, no período do pré-guerra, como por exemplo o uso de filas

para entrar nas classes e para outras atividades, além de distinção nas classes escolares, por classificação de turmas:

Essa turma de agora não faz fila? Eu, naquela época, nós fazíamos fila e existia, por exemplo, a sessão: sessão A, sessão B e sessão C naquela época. Assim, a fraca, a média e a forte, existia-se essa separação na classe, A, B e C. (SILVA, 2016, p. 522).

A ação do militarismo na educação japonesa, antes da Segunda Guerra, esteve presente em vários aspectos, como nas questões comportamentais, por meio da forte representação das autoridades e valorização da hierarquia, disciplina, marcialidade e resignação, isto é, a capacidade de não reclamar. Em entrevista à pesquisa de Silva (2016), Isaltina Uehara, que também, estudou na Escola Japonesa de Santos, no período anterior à guerra, relembra sua experiência nesta escola:

Me lembro de que quando formavam fila, menino e menina, tinha que ficar tudo enfileirado, tinha uns rapazes lá, tinha um que era primo do meu marido naquele tempo, ele estudava lá, nossa eu acho que era Arakaki Sensei, ficava bravo sabe quando a fila não estava pronta, ele dava cada bronca, isso aí eu me lembro. (SILVA, 2016, p. 466).

Nesse ambiente de disciplina rigorosa, ocorriam as aulas nas escolas japonesas no período. O exercício da autoridade feito pelos professores, usando da firmeza e repreensão, transmitia aos alunos a mesma impressão obtida por Isaltina Uehara, de que: “[...]e muitos professores de japonês, como eu me lembro dele, era bravo também, ‘como eles são bravos!’” (SILVA, 2016, p. 466). Essa impressão também foi constatada, mesmo após o término da guerra, e está registrada no livro comemorativo de 70 anos da ACECL feito por Chuko Kamiya, de sua experiência na Escola Campo Limpo, em 1948: “o primeiro professor de japonês era Ohtake e ele era muito bravo” (KANASHIRO, 2018, P.72).

Segundo Morales (2020), em seu outro artigo que trata sobre o ensino do japonês nas escolas comunitárias: “*De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista*” (MORALES, 2020), existem diferentes padrões de comportamentos, “próprios da cultura japonesa”, que caracterizam sua educação, entre eles, aqueles que incidem sobre a forma de se comunicar, como “não falar alto”, “não discutir com os mais velhos”, entre outros. Valores como “a cultura do silêncio e do recato” o “silêncio vale ouro, a oratória prata”, cuja origem é do período Edo (1600-1870), e vêm sendo transmitidos a maneira de regras de bons modos para as crianças, chamadas de *shitsuke* (躰), que etimologicamente quer dizer “etiqueta e bons

modos dos samurais”. Nesse entendimento, a forma de se cumprimentar com reverência, de agradecimento, o trato e o respeito aos mais velhos, ser respeitoso para com a hierarquia e anterioridade, estão presentes na educação das crianças e vêm sendo transmitidas ao longo dos tempos.

Essa forte característica do jeito de ser japonês está incorporada na educação japonesa há séculos, sob a forte influência da cultura ancestral dos samurais até o período Meiji (1870), que não deixou de existir até o término da Segunda Guerra Mundial e está preservada até hoje em práticas sociais. (MORALES, 2020, p. 1375).

Percebemos, portanto, que a prática e a valorização da hierarquia e disciplina, na educação japonesa, remontando ao antigo período feudal de *Edo*, adquiriram adaptações de modelos militares, no período *Meiji*, entre elas as saudações que ocorriam entre alunos e professores, uma forma de afirmação da autoridade presente em sala de aula, centrada na figura do professor, e do exercício da disciplina entre os alunos, que passou por este reconhecimento.

Para animar a atmosfera castrense, a prática de canções militares, a utilização de contos e lendas, com exaltações nacionais, faziam parte do repertório voltado aos alunos. Uma música muito executada nos eventos poliesportivos (*undokai*) e competições esportivas feitas em todas as escolas japonesas no Brasil, é a marcha militar de *Gun Kan*, da Marinha Imperial Japonesa.⁶³

Sob essa marcha, os alunos desfilavam e competiam nos campos esportivos das escolas e associações. Para os imigrantes japoneses e, agora, para os nipo-brasileiros, é a música que marca o *undokai* desde os primeiros anos da imigração. Nesse evento, esta marcha é executada repetidas vezes, como música de animação. Por ser uma marcha militar, é contagiante, fazendo despertar no ouvinte a incorporação de sentimentos de encorajamento, engajamento e unidade.

⁶³ Link disponível, em canal não oficial, que contém a letra em inglês e a execução da canção em japonês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M0cR_33PLGI> acesso em 17/10/2021.

Gunkan (Navio de Guerra) ⁶⁴

Composição da letra: Hiraku Toriyama

Composição da música: Tokichi Setoguchi

O castelo flutuante de ferro é a esperança da defesa e do ataque
O castelo flutuante protegerá o império do sol nascente de todos os lados
Que o navio flutuante ataque os países hostis ao sol nascente
A fumaça do carvão flutua como se fosse um dragão do mar
O som do tiro da bala ressoa como se fosse a voz do trovão
Faça brilhar a luz do império atravessando as grandes ondas por grandes distâncias. (Tradução: Celso Akihide Shiroma. Fonte: Site Departamento Defesa Japão)

Além da marcha militar, a formação de filas, a prática da ginástica rítmica calistênica, o *Radio Taiso*, dão conta da forte influência militar na educação destes imigrantes. O *Radio Taiso*, executado nas antigas vitrolas e reproduzido nos alto-falantes, é caracterizado pela coordenação rítmica dos seus praticantes, com vigorosos movimentos cadenciados e de forma sincrônica, com uma sequência padronizada de exercícios e movimentos, centradas no comando de um único guia, que executa os movimentos, para que os membros participantes possam reproduzir através da imitação e repetição.



Figura 25. *Radio Taiso nas Escolas*

Fonte: Association Franco-Japonaise Toulouse⁶⁵

⁶⁴ 軍艦 作詞

鳥山 啓

作曲 瀬戸口藤吉

一 守るも攻むるも鋼鐵の

浮べる城ぞたのみなる

浮べるその城日の本の 皇國の四方を守るべし

まがねのその艦日の本に 仇なす國を攻よかし

二 いはきの煙はわたつみの 龍かとばかり靡くなり

彈丸うつびきは雷の 聲かとばかりどよむなり

萬里の波濤をのりこえて 皇國のひかり輝かせ

⁶⁵ Disponível em: acesso em 17/10/2021.

A ginástica por imitação, com movimentos sincrônicos e cadenciados, é uma modalidade muito visível no meio militar, principalmente nas escolas e cursos de formação, onde o guia, à testa da tropa, igualmente executa uma sequência padronizada de movimentos, para que todos os participantes possam reproduzir por meio da imitação.

Na *Radio Taiso*, as notas musicais definem o ritmo, simultaneidade e cadenciamento dos movimentos dos alunos nas escolas. Na ginástica por imitação, realizada nos quartéis, a contagem, entoada pelo guia e, principalmente, respondida de forma uníssona pelos membros da tropa, cumpre as mesmas funções.

Essa percepção, da influência militar na educação das crianças japonesas, foi analisada no artigo “*A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros*”, produzido por Monica Setuyo Okamoto (2018). A pesquisadora analisou os materiais didáticos do ensino fundamental e médio produzidos no Japão, após a reforma educacional *Meiji*, período em que o Japão vivenciou a disseminação de uma política nacionalista nas escolas.

Durante a modernização Meiji (1868-1912), a educação japonesa foi utilizada sistematicamente com o propósito de doutrinação político do povo japonês, e a moralidade e o patriotismo foram constantemente acentuados na construção de uma educação militar. O propósito era criar um Estado Imperial e uma sociedade moderna imbuído de nacionalismo e militarismo. (OKAMOTO, 2018, p.227).

Com a reforma educacional na Era Meiji, tornando o ensino primário obrigatório em todo território japonês, a partir de 1880, a educação moral e cívica, *shushin*, passa a ser incluída como “disciplina central nas escolas primárias e secundárias”, assumindo importante papel no currículo escolar naquele país.

Essa medida acaba afetando diretamente as escolas dos imigrantes japoneses que vão sendo constituídas no Brasil, já que elas reproduziam o mesmo modelo do país de origem. Estrutura organizacional, currículo escolar e material didático que contava com a importação do Japão. É como lembra Sedi Hirano (1999), no prefácio da pesquisa sobre a comunidade étnica japonesa, na cidade de Bastos, de Chiyoko Mita (1999).

Deste modo, as escolas instaladas nas colônias também obedeciam ao modelo japonês e eram subvencionadas e orientadas por organismos estatais japoneses: os livros, os programas didáticos, as cartilhas e até alguns professores vinham do Japão. E através da família e da escola que

se perpetuava a comunidade de língua e os valores culturais. (HIRANO, 1999, p. 12).

Estas escolas tinham a denominação de escola primária, *shogakko*, o que reforça seu propósito de escolarizar os filhos de imigrantes, não apenas alfabetizar e se dedicar ao ensino das primeiras letras, no caso do idioma japonês. Desta forma, adotavam o ensino de saberes, currículo escolar, de uma escolarização primária, como descreveu Wakisaka *et alii* (1992): “Quase todas as escolas elementares japonesas seguiam o regime de seis anos do curso primário, igual ao adotado no Japão” (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.214). Mesmo o início letivo, no mês de abril, coincidindo com o período letivo japonês, conforme relatos de memória de Masaru Higa a este pesquisador. Higa, que estudou na Escola japonesa do Cachoeira, no pós-guerra (*Cachoeira Shogakko* no período pré-guerra), após sua expulsão da cidade de Santos, em 1943, diz: “as aulas iniciavam em abril, mês em que ocorria as formaturas das turmas anteriores”. Esta evidência da reprodução do ano letivo japonês, adotada nas escolas primárias japonesas do Brasil, é também mencionada nas escolas de Registro, feita por Omuro (OMURO, 2015, p. 70) e por Morales (MORALES, 2008, p. 29).

Okamoto (2018) obtém importantes dados que ajudam a explicar o pensamento dos imigrantes naquele contexto histórico, pensando os materiais didáticos utilizados pelas escolas de imigrantes, na época anterior à Segunda Guerra, que foram produzidos pelo Ministério da Educação do Japão e importados para o Brasil. Para Okamoto (2018): “os livros didáticos importados do Japão não tiveram apenas a função didática de ensinar o vernáculo, mas também a ideologia ultranacionalista do governo nipônico da época” (OKAMOTO, 2018, p.227).

Trata-se do uso da educação moral, *shushin*, no currículo escolar utilizado pelo governo japonês, para a disseminação de sua ideologia nas escolas japonesas. Okamoto (2018) analisou livros didáticos do Ensino Fundamental, produzidos pelo Ministério da Educação do Japão, *Monbushô*, de 1938. A presença destas disciplinas escolares também foi constatada por Sakurai (2000):

A liga (*Fukyu kai*) publica neste mesmo ano de 1932 uma História do Brasil, uma Geografia do Brasil, um chamado “Minha Pátria” (o Brasil) todos em língua japonesa, para serem incorporados ao currículo de seus alunos. O estudo dos livros de educação moral e cívica japoneses são parte primordial na formação educacional dos jovens. Os contos, lendas, narrativas épicas na maior parte baseadas no *bushido* dos *samurais*, adaptados para época, são os meios de transmitir os valores do espírito japonês às crianças. (SAKURAI, 2000, p. 111).

Reunidas em um único volume, as unidades curriculares seguiam a seguinte ordem: Educação Moral e Cívica; Vernáculo; Geografia e História; Ciências; Desenho, Habilidades Manuais, Educação Física, Música e finalmente Matemática e Física. Para a pesquisadora:

A partir da sequência e da seleção das disciplinas já se pode notar que há uma escala de importância atribuída pelo governo às matérias consideradas fundamentais a serem passadas às crianças. (OKAMOTO, 2018, p.230).

Para Okamoto (2018), além da Educação Moral e Cívica, “textos e lendas de princesas e histórias do Japão antigo, narradas de forma grandiosa em comparação a outras nações”, trabalhadas no Vernáculo, e “Hinos da bandeira e canções que remetessem à terra natal”, trabalhadas em Música, evidenciam tal doutrinação ideológica. Essa constatação pode ser verificada no livro de memórias de Yamashiro (1996), quando ele fala de sua experiência escolar na comunidade de Cedro, região Santos-Juquiá, na década de 1920:

Além de ler e escrever, havia outras matérias, como um pouco de história e geografia do Japão, educação moral, etc. Na aula de educação moral, me interessavam histórias de grandes homens que haviam começado do zero e chegaram a altas posições, como Sontoku Ninomiya, jovem e pobre camponês que gostava muito de estudar e se tornou importante líder rural do Japão da primeira metade do século XIX, e Abraham Lincoln⁶⁶, o pobre lenhador que por meio de muito esforço e estudo chegou à Presidência dos Estados Unidos. (YAMASHIRO, 1996, p.74).

Ainda de acordo com Okamoto, nota-se a preocupação em tornar as crianças em “futuras poupadoras”, além da valorização da capacidade “utilitarista” em suas aprendizagens.

Na análise de Morales (2018), que selecionou planos de aula e uma sessão de perguntas e respostas após a aula dos participantes, extraída do livro comemorativo *História da Educação da Alta Paulista*, de 1937, da cidade de Marília, SP, foram constatadas atividades de interpretação de texto, com escrita e leitura, estimulando a concentração do aluno, o que para a pesquisadora revela “o modo japonês de estudar, calcado na tradição de escrita e voltado para o desenvolvimento da aprendizagem autônoma em que a

⁶⁶ A utilização da figura de Abraham Lincoln foi testemunhada por este pesquisador em primeira pessoa. Quando criança, minha avó materna, Kami Kamiya, contava-me muitas histórias envolvendo esse personagem, como verdadeiros exemplos de superação e encorajamento. Kami Kamiya, casada com Ushikichi Kamiya, foi fundadora da Associação de Senhoras de Campo Limpo, Campo Limpo *Fujinkai*, em 1974, ao lado de Kimi Shimabukuro, Tomi Yamaguchi e Fusae Miyoshi, sendo presidenta, nos anos de 1978, 1981, 1982, 1983, 1986 e 1987. Fonte: (ACECL, 1994).

responsabilidade do sucesso está no aluno” (MORALES, 2008, p.39). Além disso, cria-se a ideia de crescente evolução progressista no quadro histórico do Japão, como vê Okamoto (2018):

A apresentação desses livros didáticos também se configurava de forma interessante. Na capa eram estampados desenhos que remetessem ao progresso, à tecnologia, à urbanização e à industrialização. A folha de rosto também era um espaço aproveitado para mostrar o espírito desbravador, aventureiro e civilizatório. A ideia era passar a mensagem de “raças superiores” levando civilização aos países exóticos. Na sequência, em vermelho, destaque à bandeira nacional japonesa com explicações acerca de seu significado e surgimento. Por último, antes do prefácio, eram apresentadas, de forma solene, fotos de treinamento militar, canhões, tanques e bombardeios, dando assim, uma aparência heroica aos soldados. Foi dessa maneira que o governo japonês tentou impor a ideologia ultranacionalista ao imaginário das crianças. (OKAMOTO, 2018, p.230).

A presença desses vários elementos, políticos e ideológicos, na vida escolar, fez parte de um programa maior, engendrado pelo governo Imperial japonês na época.

Ainda, sobre um último aspecto da influência militarista nas escolas do Brasil, consta a utilização de uniformes escolares. A respeito disso, não há registro ou evidências dessa influência nas escolas de imigrantes japoneses, no estado de São Paulo, uma vez que, ao cumprir com a dupla escolarização, estas escolas adotavam uniformes alinhados aos uniformes das escolas da rede nacional, porém, vale destacar que no Japão, ainda hoje, as estudantes japonesas utilizam uniforme semelhante ao da marinha.

A figura abaixo é de evento realizado, em 1949, na comunidade da Associação de Campo Limpo, atual ACECL. Trata-se do tradicional *undokai*, gincana poliesportiva que reúne famílias e gerações. Embora o evento apresente espírito esportivo e de confraternização, entre os participantes e convidados, é ao mesmo tempo solene e cívico. Cerimônias de hasteamento das bandeiras e execução dos hinos nacionais, do Brasil e do Japão, fazem parte do evento. Nota-se o sinal de reverência prestado pelos participantes perfilados na pista do evento, indicando disciplina, distinção e unidade.



Figura 26. Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro

Expulsão em massa dos imigrantes japoneses da baixada Santista e o drama da Escola do Bairro de Saboó

Com o Estado Novo e a política de nacionalização dos imigrantes estrangeiros, as autoridades brasileiras endurecem as medidas de vigilância e fiscalização das atividades dos “Súditos do Eixo”, entre eles os imigrantes japoneses. A escalada das ações de restrição aos imigrantes estrangeiros, vai se intensificando à medida que o conflito mundial vai se agravando, avanço do fechamento de escolas, para apreensões de materiais, prisões e outras violações dos direitos humanos.

Em 9 de julho de 1943, em uma ação que seria “a maior operação contra os imigrantes dos países do Eixo” (OKUBARO, 2018, p.132), todos os imigrantes japoneses foram expulsos da cidade de Santos (TAVARES, 2010, p.228). Em um prazo de 24 horas, sem nenhum aviso antecipado e nenhuma forma de assistência, subvenção ou apoio financeiro, 9 mil⁶⁷ imigrantes japoneses foram retirados de suas próprias casas e lançados às composições ferroviárias que partiram, da estação de Santos, com destino à Hospedaria do Imigrante, na capital paulista. A decisão pela expulsão em massa desses imigrantes, “por determinação do Major Vieira de Melo, Superintendente da Ordem Política e Social”, foi uma retaliação por conta dos ataques feitos por submarino alemão a “um submarino norte americano e alguns navios mercantes brasileiros, pouco depois de sair do porto de Santos” (MIYAGUI, 2021,

⁶⁷ Para Miyagui (2021), esse número é de 6.500 indivíduos (MIYAGUI, 2021, p. 202)

p.202). Para as autoridades, a presença “nociva” dos imigrantes japoneses oferecia riscos de espionagem e possível insurgência contra a segurança nacional.

A lista das famílias expulsas, contidas na pesquisa de SILVA (2016) e na publicação MIYAGUI (2017), foi produzida pela então o *Sociedade Japonesa de Santos*^{68 69}, estando organizada em 15 diferentes bairros da região santista. Da lista do bairro do Saboó constam 58 famílias. Entre os nomes da lista, a família de *Shinko Kanashiro* (SILVA, 2016, p.316) (MIYAGUI, 2017, p. 135).

Diante deste fato, a vida das famílias destes imigrantes sofre um grande revés, porque elas são expulsas de suas próprias casas e conduzidas a fazendas de café, do interior paulista. A família de *Shinko Kanashiro* é enviada, compulsoriamente, para a região da Alta Sorocabana e, assim como as demais famílias, abandona uma vida construída no Brasil desde sua chegada, em 24 de junho de 1930. Casa, mobiliário, chácara, maquinários e ferramentas, cultura e produção agrícola, criação animal, o negócio, tudo. Situação que se repetiu com todas as outras famílias de imigrantes japoneses. “A ordem de retirada, dada às 13h, previa o transporte no trem das 20h com destino à cidade de São Paulo” (TAKEUCHI, 2010, p.57).

Os imigrantes foram removidos pelas tropas do Exército e pela Força Pública, e não tiveram tempo “para desfazer de seus bens, despedir-se de amigos”, diante da urgente decisão. “Doentes eram transportados em macas improvisadas e deitadas no chão dos vagões” (MORAIS, 2000, p.59), evidenciando o que Tavares identificou como “a destruição de laços familiares, profissionais e de amizade”, provocados por essa operação de expulsão em massa dos japoneses (TAVARES, 2010, p.238).

Esta medida afetou duramente a comunidade de imigrantes japoneses, provocando profundas mudanças sociais e econômicas em milhares de famílias afetadas. A remoção compulsória e a proibição da permanência na cidade de Santos durou até o fim da Segunda Guerra, não foi concedido nenhum auxílio⁷⁰ por ocasião da medida, tampouco durante a permanência nas áreas encaminhadas, entre outras coisas, não havia, principalmente, nada que viabilizasse o retorno dessas famílias após o término do período de restrição.

⁶⁸ Associação Japonesa de Santos, fundada em 1928, com sede própria localizada na Rua Paraná, 129, Vila Mathias, foi a entidade central dos interesses da colônia japonesa de Santos (SILVA, 2016, p.138).

⁶⁹ De acordo com Rodrigo Rodrigues Tavares (2010), com a repressão varguista a escola muda de nome para Sociedade Instrutiva Vila Mathias e com a expulsão dos japoneses em 1943 seu imóvel “foi confiscado pelo governo e que se transformou em instalação do Exército” (TAVARES, 2010, p.235).

⁷⁰ De acordo com Miyagui (2021) a única entidade que prestou auxílio foi a Comissão Católica Japonesa de São Paulo, antiga denominação da Assistência Social Dom José Gaspar, por meio de Dona Margarida Watanabe, que distribuiu roupas, cobertores e alimentos às famílias expulsas ao chegarem na Hospedaria dos Imigrantes (MIYAGUI, 2021, p.205)

Também não houve qualquer medida, por parte dos poderes públicos, que garantisse a segurança dos bens e patrimônios deixados pelas famílias expulsas, e permitisse a recuperação deles nos momentos de retorno das famílias. Nas comunidades rurais de Santos, que concentrava grande quantidade de famílias de imigrantes, rara era a presença de agricultores não japoneses nesses loteamentos (AOKB, 2012, p.90~94). Portanto, na maioria dos casos, não houve tempo hábil para que os imigrantes japoneses encontrassem uma pessoa não japonesa para confiar a guarda de suas casas e patrimônios, ou para deixar uma procuração em cartório, com a transferência de poderes para qualquer demanda necessária. O senhor Antonio Fernandez Filho, descendente de imigrantes portugueses, fixado na região do Saboó, testemunhou a saída destes imigrantes e assim descreveu a situação, ao pesquisador Silva (2016):

No meu tempo, quando teve a Guerra, não ficou um japonês aqui no Saboó, era cheio de japonês, não ficou um, se tivesse japonês a polícia enchia o carro e ia embora com eles. Nós vendo eles irem embora, deixaram tudo, deixaram carroça, deixaram burro, Tempo da Guerra! Tiraram na marra a japonesada daqui, Saboó só ficou aquelas que não tinham o marido, que fosse viúva, se não ia embora com japonês e tudo, podia ser menor, ai tudo embora para interior, Bauru, esses lugares do interior, e quem não teve tempo de vender os burrinhos e as carroças, ficou tudo aí! O pessoal pegou, pegaram e venderam burro, carroça, foram embora! O que eles tinham era o burrinho e a carroça para levar verdura, cataram! Foram vendendo burro, pegavam os burrinhos, cada um tinha o seu burrinho, aí ia vender. O pessoal que morava nos morros, por dentro desses morros aí, da Penha, sempre teve gente no morro da Penha, avançaram nesse Pantanal aí. A Prefeitura espalhou o lixo, japonês foi embora. (SILVA, 2016, p.503)

Para o desespero destas famílias, a guerra estava só começando, agravada por uma total ausência de previsão de término do conflito e a falta de informações, uma vez que o regime determinou a proibição de todas as formas de comunicações destes imigrantes, com a proibição e fechamento de jornais, em agosto de 1941 (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.235), além das proibições de distribuição de quaisquer materiais impressos, em idioma estrangeiro, no caso, o japonês, transmissões radiofônicas, de reuniões e do próprio uso do idioma (WAKISAKA *et alii*, 1992, p. 257) (TAKEUCHI, 2002, p.25). Também, os objetos de literatura, os aparelhos de rádio, por sintonizar em ondas curtas as transmissões da *Agência*

*Domei*⁷¹, de Tóquio, foram apreendidos pelas autoridades do estado de São Paulo (DEZEM, 2000, p.43).

Antes da data que determinava a expulsão em massa, 8 de julho, uma série de medidas foram impostas, configurando uma escalada repressiva, a fim de coibir a comunicação dos imigrantes, inviabilizando todas as formas de informações como a escrita, de rádio transmissão e oral. As casas dos imigrantes japoneses eram invadidas pelos aparelhos de repressão para apreensão de materiais escritos em idioma japonês e dos aparelhos de rádio. Quanto à restrição da questão oral, era proibido falar em idioma japonês no território nacional, estando os infratores sujeitos à detenção. A escalada de perseguição e repressão, aliada à ausência de comunicação, configurava, de acordo com Miyagui (2021), a sensação de viverem em “uma vila japonesa sitiada dentro da nação inimiga, o Brasil. Era exatamente a manifestação do estado de espírito do povo japonês mantido sob o fogo da guerra” (MIYAGUI, 2021, p.201)

Em Santos, essa escalada de perseguição contou com parte da ajuda da própria imprensa local. Receosos de sofrerem uma invasão no Brasil, via cidade de Santos, essas autoridades consideravam que esses estrangeiros representavam grave ameaça à segurança nacional, devida à capacidade de eventual insurgência contra a defesa nacional. Por conta desse entendimento, os “súditos do Eixo” eram taxados de “Quinta Coluna”⁷², sendo tratados indiscriminadamente como inimigos da Pátria. Yoshi Kanashiro, viúva e verdureira em Santos, na década de 1940, confidenciou em vida, para este pesquisador, as hostilizações sofridas por ela, durante a Segunda Guerra, em Santos. Principalmente, com acusações e xingamentos feitos por populares, do seguinte modo: “você são quinta coluna!” De acordo com seu relato, por diversas vezes foi obrigado a caminhar no meio da rua, ao invés de caminhar na calçada, por conta de hostilização e ameaças feitas por populares: “quinta coluna não pode andar na calçada, tem que andar no meio da rua!”, local geralmente reservado para trânsito de veículos e animais.

Na perseguição, por parte da imprensa, aos imigrantes japoneses, foram identificadas diversas matérias do jornal *A Tribuna* aos “quinta coluna”, durante o período, dando

⁷¹ Agência de Notícias Imperial durante o período da Segunda Guerra.

⁷² Quinta coluna. De acordo com Selma Torres Omuro, “trata-se de uma expressão surgida no contexto da Guerra Civil Espanhola para se referir aos traidores da República que davam apoio às tropas golpistas do General Franco, essas tropas eram formadas por quatro colunas do Exército Espanhol; então, a quinta coluna seria aquela formada pelos simpatizantes de Franco que, estabelecidos na zona republicana espanhola, sabotavam as forças populares que resistiram ao golpe de Estado” (OMURO, 2015, p. 160).

tratamento de desconfiança, em relação aos imigrantes, somada à representação de ameaça à segurança nacional (SILVA, 2016, p.264~277). A campanha de perseguição não estava restrita apenas aos órgãos de imprensa, esteve também presente no entretenimento, é o que aponta o jornalista Jorge Okubaro:

No fim de 1944, cartazes nos cinemas de São Paulo anunciavam a exibição do filme *Perigo Amarelo*, dirigido por William Nigh e estrelado por Bela Lugosi, que o público conhecia por seus papéis em filmes sobre Frankenstein. O título original nada tinha a ver com o adotado no Brasil. No original, o filme se chamava *Black Dragons*, pois tratava de uma diabólica sociedade secreta japonesa chamada Dragão Negro, que se aliara aos nazistas para assassinar líderes americanos e substituí-los por conspiradores japoneses transformados, que em tudo seriam iguais as vítimas. “O mestre do terror contra os traiçoeiros agentes japoneses”, anunciava a publicidade do filme. (OKUBARO, 2018, p.143)

O jornalista Jorge Okubaro (2018) apresenta detalhes da evolução no cenário internacional, por conta dos conflitos da Segunda Guerra e os desdobramentos que afetaram a comunidade dos imigrantes japoneses, no território nacional. Okubaro analisa diversas fontes documentais, entre elas, aquelas produzidas pelo jornal *Correio Paulistano*, de 18 de novembro de 1944, que trouxe em manchete interna a “Pena de morte para os japoneses” (OKUBARO, 2018, p.144).

Com a saída das famílias destas áreas, houve muitos registros de saques nas residências e chácaras destes imigrantes. Casas, mobílias, máquinas, ferramentas, plantações, animais e tudo o que foi abandonado. Em 24 horas, as famílias perderam tudo o que havia sido construído.

Entretanto, na hora da saída, um grupo de brasileiros invadiu a casa, saqueou os cobertores, móveis, cavalos, carroça inclusive as plantações na nossa presença. Na época os japoneses era povo inimigo, a polícia e o exército fechavam os olhos para tais fatos de bandalheira. Não podia fazer nada, senão engolir a profunda humilhação [Depoimento da testemunha Roberto Sakuma, livro *Muribushi*, Centro de Estudos da Imigração Okinawana no Brasil]. (MIYAGUI, 2018, p.102).

No caso dos imigrantes do bairro de Saboó e Chico de Paula, embora as áreas de ocupações desses imigrantes, tenham tido como característica a exploração da agricultura familiar, ou seja, o emprego de toda unidade familiar no negócio da família, o que se verificou ao longo deste estudo é que a capacidade de organização social e dos trabalhos comunitários, desses imigrantes, produziu inúmeros frutos, tanto de interesses particulares como, principalmente, de interesses coletivos, do bem comum, resultantes de trabalhos

comunitários, por meio da relação de ajuda mútua verificadas na reciprocidade dos trabalhos e da difundida prática do sistema de mutirão, o *yui maru*, no dialeto de Okinawa.

Em outras palavras, na ótica de se mensurar as perdas materiais destas famílias, de forma individualizada, analisando todos os bens e serviços que cada unidade familiar constituía, podemos afirmar que houve significativas “perdas”. Ademais, do ponto de vista emocional, provocado pelo trauma da humilhação e desolação, as perdas são irreparáveis.

Contudo, deve-se ter em mente que a fixação desse grupo se deu pela forte atuação comunitária e pelas benfeitorias, para o bem comum, destinada ao uso público, como a abertura e melhorias de estradas, sistemas de drenagem, desassoreamento de cursos d'água, construção de escola etc. Todos esses trabalhos comunitários também foram lançados fora, após a ordem de evacuação (SILVA, 2016, p.67).

A maioria das famílias nunca mais conseguiu retornar, como no caso da família do professor Noboru Minei. Em seu depoimento para Akira Miyagui, do *Muribushi*, da AOKB (2018). Minei relata que seu avô, assim como muitos outros imigrantes, foram avisados de forma repentina e não conseguiram “apanhar os documentos que pudessem comprovar a propriedade das terras onde trabalhavam”, o que, também, inviabilizou o retorno dessas famílias aos locais de origem (MIYAGUI, 2018, p.99).⁷³

Para os imigrantes fixados nas áreas dos bairros de Saboó e Chico de Paula, por estarem fixados nas áreas pertencentes à União, classificada como “ocupação”, o drama se tornou ainda maior. A regulamentação, do uso dessas terras da União, sofreu grandes transformações, iniciadas a partir de 1931, o que impactou diretamente no retorno destes imigrantes para esta região de origem, mesmo com o fim do conflito. De acordo com Valle (2007, p. 101), “em 1931 a Diretoria do Patrimônio fora integrada ao Ministério do Trabalho com a finalidade de ser realizado um trabalho conjunto com o Departamento Nacional do Povoamento” indicando a finalidade de ocupações destas áreas da União.

Em 1938, a União passa a receber os foros⁷⁴ e laudêmios como forma de ocupação destas famílias, até que o Decreto 5.666, de 15 de julho de 1943, determinou que “os aforamentos fossem concedidos em concorrência pública diante de provocação do próprio Governo ou de particular, seguido de autorização do Presidente da República” (VALLE,

⁷³ *Muribushi*, livro do Centro de Pesquisas Okinawana no Brasil, vinculada a AOKB, volume 4, 2018, organizado por Akira Miyagui.

⁷⁴ Foro: Encargo ou despesa habitual ou obrigatória; Uso ou privilégio garantido pelo tempo ou pela lei. (Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa).

2007, p. 102). Em outras palavras: “Laudêmio⁷⁵! Ninguém tem a escritura..., todo terreno não é da Prefeitura, é da Marinha, a Marinha não passa a escritura” (sic), é o que lembra antigo morador e testemunho de época, em entrevista ao pesquisador (SILVA, 2016, p. 498).

O decreto alterando a forma de concessão dessas áreas, dias após a expulsão em massa, dificultou ainda mais o retorno e a recuperação dos territórios por eles ocupados, desencorajando muitas dessas famílias ao retorno a Santos. Sem mais o patrimônio, saqueado durante o período de ausência, e com dificuldade de renovar a concessão de ocupação por conta do decurso de prazo de regularização, conforme Decreto nº5.666, ou mesmo por não dispor de material documental comprobatório da anterior ocupação, deixado em Santos por conta da saída repentina, como no caso citado da família de Noboru Minei, condição que certamente se repetiu com muitas outras famílias. Tudo isso evidencia que a remoção compulsória, justificada pelas autoridades da época, como interesses de segurança nacional, foi na verdade uma expulsão em massa dessas famílias trabalhadoras, indesejadas pela então condução política do país, que buscou apagar a história da ocupação e da presença dessas famílias, na cidade Santista.

Quando retornamos a Santos depois da derrota do Japão em 1947, a casa onde morávamos havia sido invadida pelos brasileiros, não tinha sobrado nada do que era nosso. [Depoimento de Masao Toyama, livro *Muribushi*, Centro de Estudos da Imigração Okinawana no Brasil]. (MIYAGUI, 2017, p.140)

Vale destacar que, com o rompimento das relações diplomáticas do Brasil com os países do Eixo e a declaração de guerra à Alemanha e Itália, passando todos os “súditos do Eixo” para a condição de inimigos da pátria, eles perderam a garantia de inúmeras liberdades, entre elas a de locomoção. Após a expulsão, para estes imigrantes, o retorno para cidade de Santos, durante o período do conflito internacional, somente seria possível mediante a solicitação de um “salvo-conduto⁷⁶”, obrigatório para todos na condição de ‘súdito do Eixo’,

⁷⁵ Laudêmio: s.m. pensão ou prêmio que o foreiro paga ao senhorio direto, quando há alienação do respectivo prédio por parte do enfiteuta. (Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa)

⁷⁶ Salvo-conduto. Do liberado; art. 724 do Código de Processo Penal, “Ao sair da prisão o liberado, ser-lhe-à entregue, além do saldo do seu pecúlio e do que lhe pertencer, uma caderneta que exhibirá à autoridade judiciária ou administrativa sempre que lhe for exigido. Essa caderneta conterá: I) a reprodução da ficha de identidade, ou o retrato do liberado, sua qualificação e sinais característicos; II) o texto impresso dos artigos do presente capítulo; III) as condições impostas ao liberado; IV) a pena acessória que esteja sujeito. § 1º Na falta de caderneta, será entregue ao liberado um salvo-conduto, em que constem as condições do livramento e a pena acessória, podendo substituir-se a ficha de identidade ou o retrato do liberado pela descrição dos sinais que possam identificá-lo. § 2º Na caderneta e no salvo-conduto deve haver espaço para consignar o cumprimento das condições referidas no art. 718. Art. 718. Deferido o pedido, o juiz, ao especificar as condições a que ficará

desde 19 de janeiro de 1942 (AOKB, 2012, p.121). O salvo-conduto era expedido pela Superintendência de Segurança Pública do Estado (WAKISAKA *et alii*, 1992, p.257), que autorizava ou não, visitas com prazo limitado de dias. Para casos de deferimentos, existia a obrigatoriedade do requerente se apresentar à autoridade local de Santos, assim que chegasse ao destino. O processo de apresentação à autoridade era exigido também no momento de retorno ao local de proveniência.

A figura abaixo, o “salvo-conduto” de Kame Kamiya, emitido pela Superintendência de Segurança Político Social, emitido em 2 de julho de 1942, pela Delegacia de Guarulhos. O documento tem validade até dia 6 de julho, para se dirigir à cidade de Santos. Consta no documento, no canto superior esquerdo, escrito manualmente em letra cursiva: “para o regresso deve se apresentar à delegacia do destino”.

.

subordinado o livramento atenderá ao disposto no ar. 698 §§1º, §2º e 5º. §1º Se for permitido ao liberado residir fora da jurisdição do juiz da execução, remeter-se-à cópia da sentença do livramento à autoridade judiciária do lugar para onde ele se houver transferido e a entidade de observação cautelar e proteção. § 2º O liberado será advertido da obrigação de apresentar-se imediatamente à autoridade judiciária e à entidade de observação cautelar e proteção. (Vade mecum acadêmico de Direito, 5º ed. SP, Rideel, p. 502)

SUPERINTENDÊNCIA DE SEGURANÇA POLÍTICA E SOCIAL
SÃO PAULO

Guarulhos, 2 de Julho de 1943.

SALVO-CONDUTO N. 240

O SNR. KAME KAMIYA

com 45 de idade, quarenta e cinco anos de idade, FILHO DE Fence Kamiya e de Uahi Kamiya

DE NACIONALIDADE Japonêsa NATURAL DE Okinawa

PORTADOR DA carteira modelo 19 SOB N. 77.414

REG. GERAL 546.521 TEM LIVRE TRANSITO desta cidade de Guarulhos, Est. de São Paulo PARA Santos no mesmo Estado

ASSINATURA DO PORTADOR,
ANALFABETO

OBSERVAÇÃO: ... O PRESENTE SALVO-CONDUTO SÓ TERÁ VALIDADE COM A EXIBIÇÃO da carteira mod. 19 ... O SERÁ VALIDO ATÉ 6 DE Julho DE 194 24

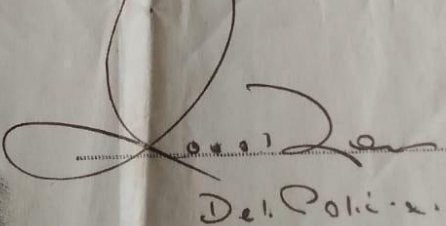
  

Figura 27. Salvo-conduto de Kame Kamiya

Fonte: Acervo de Alice Nakaza (filha de Kame Kamiya)

Em 19 de dezembro de 2019, a emissora japonesa NHK veiculou um documentário⁷⁷ produzido por Yoju Matsubayashi, sobre este episódio da expulsão em massa dos japoneses, em Santos. O documentário narra os fatos da época e apresenta os relatos orais de algumas das testemunhas. Matsubayashi, o diretor, descobriu a “lista dos moradores de Santos que sofreram a imposição da Evacuação Compulsória de 1943 e os respectivos destinos” (MIYAGUI, 2017, p.118).

Nesta lista, organizada pelo então professor Akio Yanagisawa, diretor, na época da expulsão em 1943, da Escola Japonesa de Santos, constam os nomes dos responsáveis de cada família, separadas por bairros da região. Matsubayashi comunicou a descoberta da lista

⁷⁷O documentário também possui uma versão em língua inglesa e está disponível no endereço eletrônico da plataforma de vídeos, youtube, da rede mundial. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ioUYVuEuww0&t=820s>. Acesso 16/03/2021.

ao coordenador do Centro de Pesquisas em Imigração Okinawana no Brasil e editor do *Muribushi*, Akira Miyagui, ao editor do jornal nipobrasileiro *Nikkei Shimbun*, Massayuki Fukazawa, de modo a fazer o documentário sobre os abusos de autoridade e violações dos direitos humanos na colônia, no período pós-guerra. Mesmo entre os descendentes das famílias vitimadas, raro era o conhecimento sequer da expulsão. O depoimento de *Yusei Higa*, no documentário da NHK, em que diz: “eu nunca falei nada aos meus filhos sobre isso”, revela uma característica em comum destas milhares de famílias expulsas, a capacidade de “suportar o insuportável” ⁷⁸.

Como tratado anteriormente, grande parte desta geração de imigrantes foi educada sob um modelo ultranacionalista e militarista da Era *Meiji*, nesse entendimento, “rusticidade”, “resiliência” e mesmo uma espécie de “estoicismo”, são verdadeiras virtudes para essas gerações, como requisitos indispensáveis de formação humana, em que o bom desempenho resulta do esforço individual, configurando-se como um particular modelo meritocrático. As capacidades de “suportar o sofrimento” e não reclamar, aceitando com obediência e disciplina, características da educação militar, constituem capacidades além daquelas que caracterizam as propensões socioemocionais necessárias para o sucesso profissional e de vida, para esses imigrantes, representavam o verdadeiro “espírito japonês”.

a doutrinação militar mantinha, em grau mais intenso, aquilo que havia sido incutido no ensino primário: como obedecer às regras e à ordem, ter disciplina, ser esforçado, suportar o sofrimento mental e físico, glorificar a morte e manter-se leal ao Imperador”. (OKAMOTO, 2018, p.231).

A única produção brasileira sobre o episódio encontrado foi o depoimento de Inácio Moriguchi, produzido pelo *Projeto Abrangências*, dirigido por Mário Jun Okuhara⁷⁹. Em ambas as produções, são evidenciadas as violações de direitos humanos perpetradas pela política de repressão e perseguição aos imigrantes japoneses e suas famílias. Um ano antes da expulsão em massa, e o internamento dos japoneses em São Paulo, fato semelhante aconteceu nos Estados Unidos da América.

A exemplo das famílias Minei e Sakuma, citadas anteriormente, a expulsão de suas próprias casas e as perdas de todos os bens materiais, aliada ao sofrimento de uma continuada

⁷⁸ “Nós decidimos suportar o insuportável, aguentar sofrimentos intoleráveis para construir o caminho futuro da paz em benefício de nosso povo, o que constitui saber seguir as mudanças da época”. Reconhecimento aos seus súditos pelo sofrimento por conta da Guerra, pronunciado pelo Imperador Hiroito (OKUBARO, 2018, p.155).

⁷⁹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=OyXiXwhCjHI>>. Acesso em 16/03/2021.

política de perseguição deliberada pelo Estado Novo, com dispositivos legais que dificultavam o direito de retorno à cidade santista, bem como da ausência de qualquer forma de garantia assegurando o direito de retorno para as terras anteriormente ocupadas, ademais, com a implementação e entrada em vigor de novas regras de concessão dessas áreas da União, “acrescido de marinha”, em 1943 (VALLE, 2007, p. 102), dificultaram ainda mais a recuperação dos seus bens e negócios, desencorajando a maioria das famílias a retornarem à estas áreas.

Estas medidas, não só de afastar a presença e a permanência das famílias na cidade de Santos, mas como consolidação de um conjunto de esforços, em ações continuadas de perseguições, com objetivo de apagamento da história desses imigrantes, iniciados com as primeiras medidas de restrições das cotas de imigração, na Constituinte de 1934⁸⁰, em seguida com a proibição do ensino estrangeiro e da série de medidas de perseguição em 1938, como o Decreto nº 383, de 18 de abril, vedando aos estrangeiros a atividade política no Brasil e dando outras providências, do Decreto nº 406 de 4 de maio, dispondo sobre a entrada de estrangeiros no território nacional, do nº 3.010 de 20 de agosto, regulamentando o Decreto nº 406, do Decreto-Lei nº 3.911 de 9 de dezembro de 1941, estabelecendo medidas de proteção e segurança aos interesses de estrangeiros e do Decreto Lei nº 4.166 de 11 de março de 1942, dispondo sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil.

Somado a esse conjunto de medidas, o Decreto-Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945, que dispõe sobre a Imigração e Colonização, dificultou ao máximo o retorno destes imigrantes para as áreas rurais anteriormente ocupadas em Santos, nas regiões pertencentes à União, como no caso de áreas anteriormente destinadas à colonização dos imigrantes japoneses.

As medidas de alterações das regras de concessões destas áreas, principalmente com o Decreto nº 5.666⁸¹ de 1943, e do Decreto nº 7.937, que “permitiu a divisão em lotes com posterior transferência, desde que estes lotes tivessem sido aproveitadas para construção” e

⁸⁰ A Constituição Federal de 1934 implementou duras medidas restritivas para a imigração japonesa ao Brasil, conhecida como Lei das Cotas dos 2%. “Parágrafo 6º Art. 121 da CF de 1934: A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacitação física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente migratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos” (NETO & SHIRAISHI, 2016, p. 69).

⁸¹ O Decreto nº 5.666 “determinando que os aforamentos fossem concedidos em concorrência pública diante de provocação do próprio Governo ou particular, diante de provocação do próprio Governo ou de particular, seguido de autorização do Presidente da República (VALLE, 2007, p. 102).

o Decreto 7.278 de 1945, que permitiu a mesma condição aos “ocupantes” e “posseiros” destas áreas, desde que estivessem regularizada sua situação no prazo estabelecido na regra da lei, foram cada vez mais inviabilizando a tentativa de retorno à terra remanescente (VALLE, 2007, p.103).

Vale lembrar que as famílias de imigrantes japoneses que sofreram a expulsão em massa, da cidade, conseguiram o direito a um eventual retorno de visita a Santos, somente quando fornecidas medidas específicas, como citadas anteriormente, mediante a posse de um “salvo-conduto”, expedido pelas autoridades da Superintendência de Segurança Pública da região em que se encontravam. Contudo, é possível supor que a totalidade deles desconhecia a série de medidas do governo, por estarem ausentes na região de Santos, um dos objetos do Decreto que estabelecia regras para concessão destes “acrescidos de marinha”. Isso tudo agravado pelas proibições das comunicações dos meios japoneses, conforme já indicado acima. As famílias, estando ausentes na região, durante o período de publicação das medidas e sem comunicações, não teriam como cumprir os trâmites para regularização junto a Secretaria de Patrimônio Público da União, perdendo direito de uso por decurso de prazo.

Mesmo com o fim da Segunda Guerra, o Decreto nº 7.967 de 1945, foi ainda um golpe final dado às famílias que ainda tivessem alguma esperança, principalmente para as famílias fixadas em Saboó e Chico de Paula. O texto do Art. 50 do Capítulo II, deste decreto, que trata sobre Colonização diz:

Nos núcleos coloniais, 30% dos lotes, no mínimo, deverão ser concedidos ou evadidos a calenos brasileiros; o restante será distribuído equitativamente, até ao máximo de 25% a cada uma das outras nacionalidades. Parágrafo único, na falta de colonos brasileiros, parte dos lotes a eles reservados poderá, com autorização do órgão competente, ser ocupada por estrangeiro, de preferência portugueses. (NETO & SHIRAISHI, 2016, p.187).

Este Artigo do novo Decreto Lei, de 18 de setembro de 1945, reitera o Artigo 40, do Decreto Lei 406 de 1938, e o Artigo 166 do Decreto 3010, de 1938, que trata da mesma determinação. Se antes do início da Guerra, as áreas “acrescidos de marinha”, destinadas à colonização, estavam ocupadas predominantemente por imigrantes japoneses, após novo decreto, as regras passaram a ser alteradas, permitindo apenas “25% a cada uma das outras nacionalidades”. Com tantas medidas restritivas, pouquíssimas famílias conseguiram atender às exigências que pudessem garantir o retorno aos antigos lares, perdendo assim o

direito de uso dessas áreas de ocupações pertencentes à União, como no caso da região do Saboó e Chico de Paula⁸². De acordo com a lista dos japoneses fixados nesta região, antes da expulsão, 58 famílias estavam ali cadastradas como residentes. Após o término da guerra, esse número não chegou a 10 famílias (SILVA, 2016, p. 542).

Após a derrota do Japão na guerra e a rendição incondicional em 15 de agosto de 1945, os imigrantes receberam permissão oficial para retornar a Santos. Mas, ao retornar, a cena que vivenciaram em sua maioria, era desoladora. Alguns encontraram a moradia ocupada por brasileiros desconhecidos, outros, a casa totalmente destruída; terras arrendadas estavam ocupadas por outros; cavalos, vacas, porcos e galinhas haviam desaparecido. As pessoas que se depararam com esse cenário somente ficaram estáticas, boquiabertas. Alguns tiveram a sorte de contar com vizinhos benevolentes, que cuidaram dos bens enquanto exilados. Entretanto, muitas famílias okinawanas tiveram que optar por dar continuidade às vidas nos locais onde haviam se refugiado, no interior ou nos arredores da cidade de São Paulo. Tiveram que recomeçar do zero, em meio a novas turbulências que encobriam a sociedade japonesa do pós-guerra. (MIYAGUI, 2021, p.207~208)

Para maioria dessas famílias, não restava outra opção a não ser recomeçar uma nova vida em outras regiões, superando o grande trauma de perseguições. Parte dessas famílias iniciam uma nova vida, agora, em outras regiões, muitas vezes acolhidas por outras comunidades de imigrantes, que prestaram solidariedade diante da situação de novo recomeço.

Do litoral ao planalto: a composição do núcleo do Campo Limpo

No livro *Muribushi*, do CPIOB (2018), temos o depoimento dos irmãos Shinzato, originários do bairro do Saboó, do momento em que foram expulsos de Santos, em 1943, e se dirigiram para o interior paulista.

⁸² O “bairro chinês”, como assim era tratado esta região antes da Segunda Guerra (SILVA, 2016, p.65), parece ainda ter seu nome preservado na cidade da baixada, porém, atualmente, sem uma aparente explicação da origem do próprio nome. Atualmente, o bairro não apresenta nenhuma característica que remete a justificativa do nome, como forte presença de orientais, por exemplo. O nome do bairro ainda resiste entre os santistas, o que foi apagado é a história dos imigrantes japoneses e sua passagem na origem do bairro.

Chegando na estação de Lins, lá estavam muitos japoneses que foram expulsos de Santos sem ter para onde ir. E fomos levados à cadeia na Delegacia. Lá estava um japonês que se responsabilizou por nós e nos levou à chácara do primo dele. Lá havia um barracão de madeira, sem assoalho nem forro, mas resolvemos morar ali. Os meus pais saíram cedo à procura de emprego, onde conheceram os fazendeiros Okamoto e Onoda, que estavam à procura de mão de obra para suas fazendas, e ficou de trabalhar numa delas. Foi quando um uchinanchu⁸³ de nome Arakawa nos presenteou com um saco de arroz. (Depoimento de Shinki e Shin-ei Shinzado, originário do Bairro do Saboó. [Livro MURIBUSHI, Centro de Estudos da Imigração Okinawana no Brasil] (MIYAGUI, 2018, p. 114)

Esse episódio marca uma etapa da história do grupo de japoneses de Santos, levando-os ao Planalto. As consequências e os desdobramentos de tais mudanças serão analisadas mais adiante, em outro trecho do capítulo.

No Brasil, a expulsão em massa das famílias de imigrantes, na cidade de Santos, e o internamento de japoneses em São Paulo, e no campo de concentração em Acará, atual Tomé-açu, no estado do Pará, permanecem pouco discutidas pela historiografia e apagadas pelas autoridades brasileiras, sem qualquer reconhecimento ou pedido formal de desculpas⁸⁴. Apenas o governo estadual do Amazonas⁸⁵ fez o reconhecimento e o pedido formal de desculpas à comunidade japonesa de Parintins, por conta dos erros cometidos durante o período de repressão do Estado Novo.

A descoberta da “lista” de deportados, comentada acima, pelo trabalho de investigação de Akira Miyagui e Mário Jun Okuhara, trouxe o caso para as discussões em reuniões de diretoria da AOKB,⁸⁶ Associação Okinawa Kenjin do Brasil, que resolve, em 14 de maio de 2018, apresentar ao Presidente da Comissão da Anistia do Ministério da Justiça, Dr. Paulo Henrique Kuhn, uma petição solicitando uma “reparação de caráter moral sem fins

⁸³ Uchinanchu. No dialeto da Província de Okinawa quer dizer okinawano pessoa natural da ilha de Okinawa. É também empregada para se referir às pessoas descendentes.

⁸⁴ Reportagem da BBC-Brasil, disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53927273>. Acessado em 27/03/2021

⁸⁵ Lei Promulgada n.º 97, de 20 de outubro de 2011, do Poder Legislativo do Estado do Amazonas, de autoria do Deputado Tony Medeiros, constante do seguinte no Art. 3.º - Em preito de perene gratidão esta lei consigna o pedido formal de desculpas aos bravos Koutakuseis e descendentes, pelos excessos aos quais foram injustamente submetidos durante a Segunda Guerra Mundial, enquanto trabalhavam pelo Brasil em solo amazonense

⁸⁶ Conforme define seu estatuto, a Associação Okinawa Kenjin do Brasil, “é uma entidade civil sem fins lucrativos e distinção de raça, constituída de números indefinidos de associados, descendentes e simpatizantes da cultura okinawana. Para execução das atividades propostas, a região que dispuser de mais de 10 associados poderá instalar a respectiva subsede para atender aos interesses da região” (AOKB, 2010 p.128). De acordo com dados obtidos no livro 100 anos Brasil Okinawa, as comemorações da Associação Okinawa Kenjin do Brasil e do Centro Cultural Okinawa do Brasil (AOKB, 2010), Existem 44 associações subsedes, filiadas, distribuídas em todo território nacional (AOKB, 2010, p. 132)

pecuniários, aos imigrantes japoneses, em decorrência das graves violações sofridas durante o período constitucional do presidente Eurico Gaspar Dutra (1946~1951), conforme processo em trâmite, de nº 0800039749 de 31/12/2015, com base na Lei 10.559 de 2002” (MIYAGUI, 2018, p.124).

Embora a Comissão de Anistia analise os casos de violações de direitos humanos e do abuso de autoridade após o ano de 1945, a petição protocolada pela AOKB, nesta Comissão, cita no documento os abusos de autoridade cometidos no período anterior à expulsão em massa dos japoneses, ocorrida em 1943. O processo segue em curso e, até a data de apresentação deste trabalho, o Governo Federal não se manifestou sobre o requerimento.

A região do sítio Campo Limpo e a chegada de novos imigrantes

Até meados e final da década de 1940, esta região da zona norte da cidade de São Paulo, localizada entre os bairros de Tremembé e Jaçanã, era uma região rural com cultivos pontuais em algumas chácaras, predominantemente, de algumas famílias de imigrantes japoneses, que chegaram a partir do final da década de 1910, e algumas portuguesas, esparsamente distribuídas. Estas famílias de imigrantes se estabeleceram na região por meio do arrendamento de terras da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, da Fazenda Santa Maria, da família Alcântara Machado, e de terras no Sítio Campo Limpo, antigo Sítio do Moinho, da família do Conselheiro Frederico de Barros Brotero. De acordo com Wakisaka et alii (1992), na obra *Uma epopeia moderna*, “em 1933 residiam 67 famílias de imigrantes no Tucuruvi, 39 no Tremembé”(WAKISAKA et alii, 1992, p.226). Presume-se que as regiões do Sítio Campo Limpo e da vizinha Cachoeira estejam incluídas no bairro mencionados como Tremembé.

Os primeiros imigrantes japoneses, presentes nesta região, foram os imigrantes japoneses, da ilha de Okinawa, *Ketsusaburo Kamiya* e Kaná Kamiya, em 1919, seguidos pela chegada de seu filho *Ushikichi Kamiya*, em 1925, que, atendendo o pedido paterno, veio diretamente do Japão para a região, e do então futuro genro *Ushi Kamia*, em 1928, proveniente da região de Registro (KANASHIRO, 2018, p.56). Ketsusaburo veio com a esposa, Kaná Kamiya e filha, Kamato Kamiya, com quem se casaria com Ushi Kamia, anos mais tarde.



Figura 28. Documento de viagem de Ketsusaburo Kamiya

Fonte: Acervo de Ushitaro Kamia (neto do casal). Documento de viagem de Ketsusaburo Kamiya, com registro de desembarque em 26 de outubro de 1918 no Porto de Santos. Acervo: Ushitaro Kamia, neto do casal.

O livro comemorativo da AOKB (AOKB, 2014, p. 102) confirma a data de chegada do primeiro imigrante, 1919, porém foi identificado um equívoco na inversão de nomes com o verdadeiro pioneiro nesta publicação. A identificação deste equívoco, contido no livro da AOKB, deu-se por conta do estudo do histórico da ACECL, na ocasião dos 70 anos de fundação. Essa constatação permitiu, então, a comemoração em 7 de setembro de 2018, do Aniversário de “70 anos de fundação da ACECL”, e publicação do livreto comemorativo contendo o breve histórico da entidade e, também, da comemoração em 25 de novembro de 2018, do “Centenário da Chegada de Ketsusaburo Kamiya ao Brasil”, ambas na sede da própria ACECL.

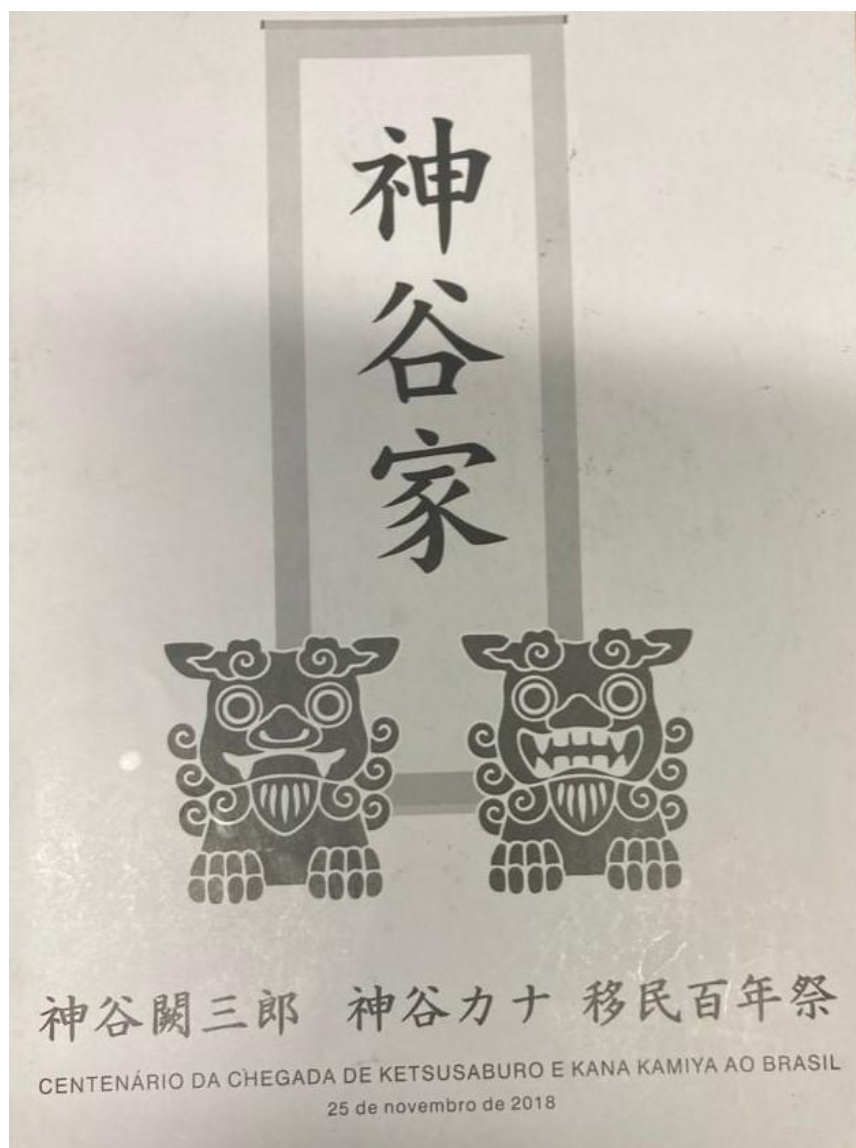


Figura 29. Capa de livreto comemorativo do centenário da chegada de Ketsusaburo e Kana Kamiya ao Brasil

Fonte: Acervo pessoal de Yukihide R. Kanashiro (bisneto do casal).



Figura 30. Casal Kaná Kamiya e Ketsusaburo Kamiya pioneiros na região

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro. Kaná Kamiya e Ketsusaburo Kamiya, primeiros imigrantes japoneses na região do sítio Campo Limpo, em 1919. Acervo: Aro Kanashiro, neta do casal.

No livro da ACECL, constam também os nomes de Koshiro Tsuha, Ushisuke Kamiya e Seiko Kanashiro⁸⁷, como imigrantes que chegaram antes da década de 1930, na região do “Campo Limpo” (ACECL, 2018, p.57). A publicação da AOKB menciona também o nome de Seicho Inamine, que chegou em 1920 na região e, em 1923, mudou-se para a região vizinha, conhecida como “Cachoeira” (AOKB, 2014, p.102).

Um dos autores, de um dos principais clássicos da história da imigração japonesa no Brasil, *Uma epopéia moderna, 80 anos da imigração japonesa no Brasil* (1992), o escritor e jornalista José Yamashiro, em seu livro de memórias, *Trajetória de duas vidas* (1996), lembra sua passagem nesta mesma região, quando deixou a região de Cedro, na linha Santos-Juquiá e veio de mudança para a cidade de São Paulo, em 1930:

O ano fiscal da organização começava em abril, de maneira que eu teria que aguardar até lá. Papai lembrou então de me deixar em Campo Limpo, subúrbio norte de São Paulo, onde morava Koshiro Tsuha, primo da mamãe que trabalhava como chacreiro e feirante. Na época ainda funcionava o trem de bitola estreita da Cantareira, que nos levou até a estação mais próxima da chácara. O primo concordou em que eu ficasse morando com sua família, ajudando no trabalho da chácara durante pouco mais de um mês. (YAMASHIRO, 1996, p.101)

⁸⁷ Trata-se de pessoa com nome homônimo com o nome do pai deste pesquisador.

Devido a sua proximidade com a região central do município de São Paulo, particularmente, do Mercado Municipal da Cantareira, principal entreposto de abastecimento do município paulistano na época, esta região passou a atrair um grande número de imigrantes japoneses, nas décadas de 1940 e 1950, para o cultivo de hortaliças e pequena criação animal, distribuídas em áreas arrendadas de lotes, geralmente de 1 alqueire por família. A chegada e o sucesso dos primeiros imigrantes, vai atraindo conterrâneos de outras regiões do estado. Com o restabelecimento das relações diplomáticas do Brasil com o Japão, e da retomada do processo migratório, em 1953, o fluxo de imigrantes nesta região vai se intensificando, sendo a região responsável por acolher novas levas de imigrantes japoneses no pós-guerra, chamados de “Japão Novo”.

Assim como ocorreu em outras regiões, muitas comunidades de imigrantes japoneses, já constituídas, acabaram atraindo as famílias dos japoneses expulsos de Santos. Esta região, do Sítio do Campo Limpo e Cachoeira, acaba atraindo uma grande quantidade de imigrantes oriundos da comunidade do Saboó e Chico de Paula, aproximadamente 30 famílias.

Todas essas famílias expulsas, antes de serem acolhidas no "sítio do Campo Limpo", foram encaminhadas para as regiões de Lins, Sorocaba e Bauru. Com o tempo, as famílias vão sendo chamadas para esta região pelos seus próprios comprovincianos.

A ligação destas famílias dos bairros de Saboó e Chico de Paula, em Santos, com as famílias do sítio Campo Limpo, em São Paulo, não se estabelecia apenas nos vínculos de origem de província, ia mais além, todos pertenciam ao mesmo vilarejo de *Kogusuku*, antigo município de *Kotinda* ⁸⁸, na ilha de Okinawa. Entre as famílias acolhedoras estão as de *Ushikichi Kamiya* e *Ushi Kamia*. As famílias acolhidas eram abrigadas em barracões improvisados, dentro das propriedades das famílias acolhedoras, até a edificação de suas próprias casas, construídas por meio dos trabalhos comunitários e do sistema de mutirão.

A maioria das famílias que foram acolhidas por Ushikichi Kamiya, fixaram-se definitivamente na região, como no caso de Shinko Kanashiro, que morou provisoriamente em sua residência até a “arrumar” um local definitivo para fixação. Além desta família, várias outras tiveram a mesma sorte, estabelecendo-se também na região.

⁸⁸ Kotinda- Denominação de antiga cidade na província de Okinawa. Após a reforma política e administrativa ocorrida no Japão, unificou-se com o município de Gushikami, passando a ser denominado cidade de Yaese. Em homenagem aos imigrantes originários desta localidade foi dado nome a uma rua nesta região, a rua Kotinda CEP 02365-010.

Contudo, outras famílias tiveram uma breve passagem no mesmo local, durante o difícil período, como o caso de Yusei Higa, no depoimento apresentado ao livro *Muribushi*, do CPIOB (2018) da AOKB.

O trem saiu de madrugada, chegou a São Paulo quando o dia estava clareando, mas só permitiram o desembarque à tarde. A fome apertava e na Casa dos Imigrantes foram servidos um pequeno pedaço de pão, uma sopa com alguns grãos de feijão. À noite, o sr. Ushikichi Kamiya, um parente do sr Kamiya, primo da mãe da tia. A prima da minha mãe era esposa do sr. Kamiya, veio nos buscar e na mesma noite fomos à casa dele. Fomos levados a casa do sr. Kamiya, dormimos na cama improvisada que era mosquiteiro coberto de lenço, no abrigo parecia um depósito. O sr Kamiya plantava couve-flor e brócolis e as vendia no mercado.. chegou ao nosso conhecimento que muitos dos que deixaram a Casa de Imigrantes, sem ter onde ir, tiveram que embrenhar na mata e lá dormir. Felizmente nós fomos à chácara do sr. Kamiya escapamos desse infortúnio. (MIYAGUI, 2017, p.107)

Em 1944, ano seguinte ao da expulsão, já se tem registro da fixação, das famílias santistas, na região, como o caso da senhora Yoshi Kanashiro, cujo documento do DEOPS indica a data de 26 de outubro de 1944, citando como seu endereço de residência a “Rua Jaçana – Cachoeira”. Nesta época, a região, por ser uma área rural, não dispunha de definições claras de arruamentos e limites territoriais dos bairros. Antes da fixação na região do Sítio do Campo Limpo, a senhora Yoshi Kanashiro, viúva, juntamente com seu filho Eishuke Kanashiro, na época com 4 anos de idade, foram enviados para a cidade de Lins, em cumprimento à medida de remoção compulsória, ocorrida em 9 de julho de 1943. Seu nome se encontra na lista das famílias expulsas do bairro do Saboó (AOKB, 2017, p.135) (SILVA, 2016, p.315).

Cutis Cabelos Bigodes Olhos Estatura Marcas		SECRETARIA DA SEGURANÇA PÚBLICA DELEGACIA DE ORDEM POLÍTICA E SOCIAL	
Jcc		Ficha n.º	Nome YOSHI KANASHIRO
		Data 26-10-44	Vulgo
		Prontuário Delegacia n.º 31.172	
		Prontuário geral n.º	
		Atividade	
Filiação - Pai Eiki Nakaza		Mãe Kamado Nakaza	
Idade		Nascido em 10 de Março de 1920 Sexo fem.	
Nacionalidade japonesa		Natural de	
Estado civil		Profissão	
Ordenado		Local de trabalho	
Residências Rua Jaçanã - Cachoeira			
É sindicalizado? Sindicato e locais que costuma frequentar			

Figura 31. Documento de DEOPS de Yoshi Kanashiro

Fonte: DEOPS/APESP, 26/10/1944.

Como tratado anteriormente, a região não atraiu somente grupos de imigrantes provenientes da cidade de Santos, imigrantes de outras regiões se dirigem para a cidade de São Paulo e adjacências, em busca de oportunidades de trabalho, renda e melhor possibilidade de escolarização para os filhos.

Nas décadas de 1940 e 1950, a região metropolitana da cidade de São Paulo assiste a um crescimento demográfico, na convergência de um grande contingente de trabalhadores para a expansão industrial e urbana. O mesmo fenômeno foi reproduzido dentro da comunidade de imigrantes japoneses, ou seja, muitas famílias de imigrantes deixam as cidades do interior e procuram as grandes cidades, sendo a capital e suas adjacências o principal destino. De acordo com Saito (1961): “O total de japoneses residentes na cidade de São Paulo passou de 3467, em 1939, para 62.327, ou seja, 18 vezes maior em 1958, isto é, vinte anos depois” (SAITO, 1961, p.148). Esse crescimento é facilmente explicado ao analisarmos o crescimento da cidade de São Paulo no mesmo período. “Em 1940, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), viviam em São Paulo 1.326.261 pessoas; em 1944, a população da cidade chegava a 1.445.700 habitantes; e em 1950, 2.213.300 pessoas” (IBGE *apud* Okubaro, 2016, p.105). “Em 50 anos, a população cresceu mais de 800%”, acrescenta Okubaro.

Com a chegada das famílias de imigrantes japoneses santistas e o agregamento aos grupos de imigrantes já radicados na região, aliado à chegada de novas famílias de imigrantes japoneses provenientes de outras localidades do estado, a região ganha aspecto de núcleo de imigrantes japoneses. Nesse contexto, fortalecem-se as relações entre as famílias fixadas, reproduzindo as características das tradicionais colônias de imigrantes japoneses. Vale destacar que os imigrantes tipicamente atraídos para região, geralmente, possuíam alguma forma de vínculo com os pioneiros, principalmente vínculos de relações familiares ou de origem. Ao chegarem, já estabeleceram relações de trocas e interações sociais, através do compartilhamento de espaço, seguido do processo de mutirão para construção de suas próprias casas e, ao receberem esta ajuda, já no início do processo de fixação, alimentavam um espiral de ajuda mútua interfamiliar na região.

Com o aumento das famílias de imigrantes japoneses na região e, assim como ocorria nas antigas comunidades rurais japonesas, como visto no Capítulo 1, a prática de divisões da região em setores, como forma de organização social, se reproduz. Através da divisão geográfica em setores, a comunidade fortalecia as relações de troca por meio dos trabalhos comunitários e de ajuda mútua, e a utilizavam como eficiente canal de comunicação interfamiliar, uma vez que o fechamento dos jornais e órgãos de imprensa, da colônia, havia afetado a falta de informação da comunidade. Tais evidências dão conta da existência de organização social destes grupos em setores, por meio de uma associação de japoneses, de caráter informal.

Com esta concentração de famílias de imigrantes na região, combinados com o isolamento geográfico, por conta do afastamento desta área rural com os bairros urbanos, precariedade de infraestrutura de arruamentos e eletricidade e outros serviços, e da inexistência de escola na região, a necessidade de mobilização e organização social, assim como ocorrido em outras comunidades no pré-guerra, é reproduzida. Urge então a necessidade de escolarização dos seus filhos, quando emerge a decisão de erigir uma escola.

Fundação da Escola Japonesa Campo Limpo e as memórias fotográficas da trajetória de uma escola

Embora esta região da zona norte da cidade de São Paulo, na época, apresentasse grande número de imigrantes japoneses fixados, não existia, na ocasião, escola do gênero para atender a respectiva comunidade, especificamente distribuída entre as imediações do Sítio Campo Limpo e da Fazenda Santa Maria. A escola mais próxima seria a escola da

Associação dos Japoneses do Cachoeira, cuja denominação, antes da guerra, era Escola Primária do Cachoeira, *Cachoeira shogakko*, considerada a mais antiga da região, por ter sido fundada em 1928. Porém, o acesso e deslocamento, a partir da região do Sítio Campo Limpo, era um tanto adverso. A escola japonesa da Associação dos Japoneses de Tukuruvi, atual Associação Cultural e Esportiva de Tukuruvi, estava em uma região de mais fácil acesso, sendo, portanto, a instalação para onde a maioria dos imigrantes da região encaminhavam seus filhos

Conforme descrito na publicação comemorativa dos 70 anos de fundação da ACECL, na versão de Seiko Kanashiro, a iniciativa da constituição de uma escola japonesa, na região do Campo Limpo, surgiu em encontro de confraternização do ano novo, na residência de Shinko Kanashiro, dada a necessidade de seu filho, Genko Kanacilo, além de Kansei Kamiya, filho de Kame Kamiya, e Seiha Kamiya, filho de Kama Kamiya, encontrarem-se em proximidade de faixa etária necessária ao aprendizado de idioma estrangeiro (KANASHIRO, 2018, p.65-66), ou seja, completaram ou estavam prestes a completar 14 anos de idade, portanto, em condições de aprender a língua japonesa, proibição imposta no Decreto Lei 406 de 1938, aos menores dessa faixa de idade (DEMARTINI, 2000, p.67). Todos esses nomes citados eram de imigrantes provenientes da Escola Kazushi do Sabó. Shinko Kanashiro e Kame Kamiya estão presentes no registro fotográfico de inauguração da Escola Kazushi, além de outras fotos envolvendo os professores, alunos e o *nihonjinkai* local. Ainda, os nomes de Shinko Kanashiro e Kamá Kamiya constam na lista dos imigrantes expulsos em 1943 (AOKB, 2017, p. 135-136) (SILVA, 2016, p.315-316).

Fragmentos de memória de Seiko Kanashiro, publicada neste livro comemorativo da ACECL, relata o porquê da data escolhida para a fundação ter sido o dia 11 de fevereiro, data comemorada antes da Segunda Guerra, nas comunidades japonesas como *Kigen Setsu* (Imperador *Jimmu*), em que se celebrava o dia do Japão (KANASHIRO, 2018, p. 68).

Após a decisão de constituição da própria escola na comunidade, um dos mais antigos imigrantes da região, Ushi Kamia, fixado em área arrendada da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, consegue mediar disponibilização de espaço, junto a esta entidade, onde seria fundada a Escola Campo Limpo (KANASHIRO, 2018, p. 68).

Consta como data oficial de fundação da ACECL o dia 12 de fevereiro (ACECL, 2018), e não o dia 11 de fevereiro, conforme relato de memória de Seiko Kanashiro, porém, com base no estudo desenvolvido, analisando os episódios históricos do modo de vida deste grupo social, bem como a política de perseguição e repressão desenvolvida ao longo de anos,

que se estendeu mesmo com o fim da guerra, até 1950, é possível afirmar que a data de fundação e inauguração foi o dia 11 de fevereiro, dada a importância desta data na vida comunitária. A informação do registro do dia 12, como data oficial, foi uma estratégia, com objetivo de dissimular e despistar as autoridades da época, uma vez que era uma das datas “proibidas” de serem comemoradas pelos imigrantes.

Conforme tratado anteriormente, assim como acontecia com as unidades congêneres, a sede da escola também atenderia a sede da própria associação dos japoneses do *Campo Limpo*, do *nihonjinkai*, e da escola primária do ensino nacional, destinada a escolarizar os filhos de imigrantes em idade apropriada. Nota-se que, para a Santa Casa de Misericórdia, a solicitação para funcionamento da escola produziu rápido e melhor resultado, logrando êxito para a cessão do espaço. O mesmo não pôde ser afirmado, caso fosse feita solicitação para construção de uma simples sede social da associação de japoneses local, *nihonjinkai*, composta por 60 famílias no momento da fundação.

Considerando que a decisão de construção da escola, realizada na confraternização de ano novo, na residência de Shinko Kanashiro, até a data de 11 de fevereiro, data escolhida para a fundação, revelar tempo insuficiente para ações de medidas necessárias à realização do projeto de fundação e sua própria execução, esse dado de memória revela dados importantes: O primeiro concerne à existência da organização social desse grupo, por meio da associação informal de japoneses, em setores. Esses grupos não possuíam relações formais, orgânicas e documentalmente formadas, porém estabeleciam vínculos interfamiliares, como nas antigas comunidades rurais japonesas. Com essa forma de organização social, estabeleciam as práticas de trabalhos comunitários e de ajuda mútua, principalmente nos trabalhos de mutirão para construção de edificações, e mantinham entre si um eficiente sistema de comunicação. O segundo é que a regular prática de construções, usando os trabalhos comunitários do mutirão, garantia a esses grupos uma *expertise*, resultando em agilidade nas ações. Assim como a escola da baixada, e outras escolas congêneres, a comunidade se mobilizou por meio do sistema de ajuda mútua, mutirão, para a construção de sua sede, através do *tasuke ai*, no idioma japonês, ou *yui maru*, no dialeto dos okinawanos, predominantes na região naquele período.

Diante desses dados, analisando a trajetória desse grupo social e o contexto da época, é possível evidenciar a existência de organização social do grupo, anteriormente ao dia 11 de fevereiro de 1948, ou seja, existia uma associação de japoneses locais, sem formalização e sede. A demanda por ensino para os filhos desses imigrantes, impulsionou a decisão de

construção da sede, onde funcionaria a escola, como ocorreu em todas as associações de japoneses, *nihonjinkai*, e suas escolas. E, como tratado anteriormente, o curto espaço de tempo entre a decisão de construção da sede, realizada em confraternização de ano novo, até a data de 11 de fevereiro, revela não só a dotação da *expertise* para construções, revela que a capacidade de organização, social necessária à mobilização, dava-se de maneira eficiente, ou seja, as relações comunitárias já existiam entre estas famílias e eram praticadas, garantindo assim o êxito em diversas ações dentro da comunidade, em que o caso da fundação da escola e sede da associação é o mais emblemático.

Dados de memória de Masaru Higa e Madalena Chaves Braga, a este pesquisador, evidenciam a eficácia dessas ações. O primeiro, revela situação semelhante a um outro grupo de japoneses fixados em região próxima ao Campo Limpo, no caso os fixados na região do Cachoeira, que tomaram a decisão de fundar uma nova escola, da então Associação de Japoneses do Kiyowa, *Kiyowa nihonjinkai*, atual Associação Cultural e Agrícola de Kiyowa. A decisão foi tomada em abril, no caso, durante a cerimônia de formatura ocorrida na escola da Associação de Cachoeira. Questões de diferenças entre as famílias membros da escola do Cachoeira, engendraram a fundação de uma nova escola, a escola de Kiyowa. No mês de junho do mesmo ano, 1951, a nova escola já estava sendo inaugurada e em funcionamento. Ou seja, a escola da associação de Kiyowa é uma dissidência da escola da associação do Cachoeira.

O segundo relato, é da professora Madalena Chaves Braga, funcionária do que veio a ser, no futuro, o Grupo Escolar Pedro de Moraes Victor, escola nacional que nasce da incorporação da Escola Campo Limpo. Essa professora, que vai se tratar mais tarde de uma testemunha do processo de incorporação das escolas, revela que, em dois dias, a comunidade japonesa, Associação dos japoneses de Campo Limpo, realizou a expansão do número de salas, construção de nova ala, do antigo Grupo Escolar Campo Limpo. Em ambas as ações, como de praxe, foram empregadas intervenções de mutirão.

Na figura abaixo, podemos observar os primeiros alunos do curso de língua japonesa, juntamente com o professor Ohtake, na frente da sede da Escola Campo Limpo.



Figura 32. Escola Campo Limpo - Alunos e professor

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro. Escola Campo Limpo. Professor de japonês, Ohtake Sensei e alunos. Primeira foto com alunos da escola. Acervo ACECL.

Nota-se a presença de crianças dos primeiros anos da idade escolar, 6 -7 anos de idade, sentados à frente, e um outro grupo, com alunos maiores, na faixa etária dos 14 anos, em pé ao fundo, entre eles Genko Kanacilo, Seihan Kamiya e Kansei Kamiya, estas, em conformidade com as restrições do artigo 85, do Decreto Lei 406 de 1938, que proibia o ensino de idioma estrangeiro aos menores dessa faixa de idade.

Nota-se a presença de grande número de crianças com faixa etária inferior aos 10 anos de idade, o que revela a demanda por escolarização na região, tanto do ensino nacional, como do ensino japonês. Com o fim da guerra, a incerteza da revogação das medidas de restrições proporcionou condições de insegurança para estes imigrantes, que resultou na reabertura lenta e gradativa dessas escolas. Ao considerarmos a presença do professor Ohtake, de ensino japonês, neste registro, podemos inferir que esta fotografia celebra o início das atividades do funcionamento da escola japonesa, na Associação dos Japoneses de Campo Limpo, Campo Limpo *nihonjinkai*, e que as famílias arriscam enviando as crianças cuja faixa etária era então proibida.

Nota-se a simplicidade na construção, se comparada à Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó. Detalhes como baixo pé direito, janelas com aspecto artesanal, reforçam que a edificação foi feita com a participação dos próprios colonos, reproduzindo as simples

escolas de imigrantes do pré-guerra, do eixo Santos-Juquiá, e das próprias casas dos imigrantes, ambas construídas por meio do sistema de mutirão.

A fotografia a seguir conta com os alunos à frente da escola, desta vez, com a presença dos pais. Ao fundo, sentados, a diretoria do *nihonjinkai*, e em pé, mais ao fundo, o *seinenkai*. Percebe-se que o registro foi feito no mesmo dia, principalmente por conta da mesma vestimenta do professor Ohtake e do mesmo ângulo da foto anterior, fotografando somente parte da edificação.



Figura 33. Escola Campo Limpo, alunos e *nihonjinkai*

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.

Esta fotografia trata do primeiro registro contendo a primeira edificação, o primeiro professor, a primeira turma de alunos e os primeiros membros da associação de japoneses, *nihonjinkai*, e suas famílias. Dados de memórias, de associados filhos de fundadores, dizem não se recordar de uma grande festa de inauguração da sede da associação e da escola, como relatado por Chuko Kamiya e Hideyoshi Yamashiro, ou seja, logo, não existe um registro fotográfico que testemunhe uma celebração ou clima festivo de inauguração.

Com base nestes dois registros fotográficos, é possível afirmar que se trata, portanto, da inauguração da sede da Associação dos Japoneses de Campo Limpo, Campo Limpo *nihonjinkai*, e do início da Escola Campo Limpo, neste momento voltado para o ensino japonês.

A primeira alegação desta inferência se dá por conta destas duas fotos fazerem parte do rol de registro de memórias de todas as famílias de associados fundadores, não havendo

nenhuma outra que pudesse dar sustentação suficiente para atribuir como sendo da própria inauguração. A segunda alegação, reside na análise das características da foto, marcado pelo clima apático e discrição do evento. O contexto no qual estavam inseridos estes imigrantes, logo após o fim da guerra, imersos num ambiente de perseguições, justifica a discrição do evento, tornando-o bastante compreensível. Percebemos uma nítida diferença entre esse evento e a inauguração da Escola Primária Japonesa Kazushi do Saboó, que contou com convidados, autoridades, decoração, bandeiras, queima de fogos e concentração de curiosos não convidados. Ademais, é de razoável entendimento que não houve tempo hábil para a obtenção do processo de autorização de funcionamento, para a constituição da sede do *nihonjinkai* e da escola, ou seja, ainda operava de forma irregular.

Contudo, a imprecisão da data do registro fotográfico é outra questão que pode ter sugerido a discrição e o clima apático da fotografia. Analisando a trajetória desses imigrantes, duas são as datas possíveis em que eles costumavam realizar suas celebrações e festividades. A primeira seria o dia 11 de fevereiro, dia do Império do Japão, data escolhida como da fundação da sede da Associação de Campo Limpo. A outra seria o dia 29 de abril, dia do aniversário do Imperador Showa. Ambas eram “datas proibidas” de serem comemoradas pelos imigrantes, conforme a política de perseguição do Estado Novo. O fato deste encontro reunir um grande número de crianças, e contar com presença do professor, reforça a inferência de que se trata de um mês de abril, período em que inicia o ano fiscal e o ano letivo no Japão, e que a comunidade também aproveitava para as celebrações cívicas, principalmente, a comemoração do aniversário do Imperador. E o fato de contar com um grande número de crianças, sugere ser uma cerimônia de inauguração e início do ano letivo na escola. Esse clima de apatia e insegurança, no período do pós-guerra, não foi constatado somente na comunidade do Campo Limpo. É o que podemos notar nas declarações de testemunhas de época, para a pesquisa de Morales (2011), quando fala da sensação de desencorajamento desses imigrantes:

Para mim, a gente poderia voltar sem receio, não poderia haver perseguição e nem perigo de denúncia, mas não sei se era por causa da língua que eles (os japoneses) não entendiam, mas a gente que era jovem, a gente já tinha percebido que não havia mais risco, ainda assim, nós do Seinenkai não conseguíamos convencer os pais a enviar seus filhos aos nihongo gakko". Eles pareciam estar muito desanimados, pareciam apáticos. (MORALES, 2011, p.85).

Essa fala revela o clima de insegurança e medo, por conta dos episódios vivenciados dentro dos núcleos de imigrantes, ou com base nos relatos experimentados em outras comunidades. Contudo, a dor da derrota do Japão, e o grande sofrimento decorrente das perdas de entes queridos vitimados na guerra, em muitos casos, como o caso do próprio Shinko Kanashiro que perdeu seu filho primogênito, Koichi Kanashiro, que não imigrou ao Brasil permanecendo em Okinawa, e, ao ser convocado pelo Exército Imperial padeceu nos campos de batalhas no Japão, aliado ao trauma da expulsão em massa vivenciado pelos imigrantes de Santos, entre diversas outras ações de perseguições, ajuda-nos a compreender o clima de apatia para muitos desses imigrantes, com o fim do conflito. Nota-se, portanto, que o funcionamento e operação da escola se deu de maneira arriscada, por conta da ausência de autorização e ensino do idioma japonês para crianças menores de 14 anos.

O livro comemorativo de 70 anos da ACECL, traz um relato de Hideyoshi Yamashiro, filho de Ryukichi Yamashiro, primeiro presidente da Associação dos Japoneses de Campo Limpo, atual ACECL, que conta sobre o início do funcionamento da escola. De acordo com Hideyoshi Yamashiro, a entidade funcionou inicialmente oferecendo o ensino da língua japonesa para as crianças, filhos dos imigrantes, com aulas ministradas pelo professor Ohtake. Segundo o relato, isso aconteceu até que, “certa vez, logo no início, a associação recebeu a visita de uma autoridade proibindo o ensino da educação japonesa”, provocando o fechamento da associação. “Por ser o então presidente, meu pai foi levado preso, sendo libertado somente dias depois graças a intervenção de um senhor chamado Molina (sic), que foi até a delegacia prestar auxílio para sua liberação” (KANASHIRO, 2018, p.73).

Ainda de acordo com registros do livro da ACECL, a autorização de funcionamento da associação e do ensino japonês ficou condicionada à obrigatoriedade de oferecimento da educação nacional na entidade. É quando a Associação de Campo Limpo inicia o esforço para atender à legislação e garantir o ensino primário para as crianças filhas de imigrantes e da comunidade do entorno, fundando a Escola Campo Limpo (Escola Mista Campo Limpo).

Abaixo a foto da turma de meninas do ensino de japonês. Em pé, de colete, trata-se do professor Takada, que substitui o professor Ohtake. Sentado, gravata listrada, Shinko Kanashiro.



Figura 34. Professor de ensino japonês, Takada sensei, Shinko Kanashiro e alunas

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.

Lembramos que antes, no período pré-guerra, os imigrantes pensavam na escolarização de seus filhos como ensino primário, *shogakko*. No período pós-guerra, com a decisão de permanência definitiva no Brasil, essas escolas de imigrantes passaram a denominar *nichigo gakko* e *nihongo gakko*, escola de língua japonesa, perdendo a denominação de *shogakko*, escola primária, quando era incentivado pelo Consulado do Japão. A foto abaixo deixa bem clara a mudança de status das escolas japonesas no Brasil no pós-guerra. Trata-se de um certificado emitido em 1963 pela “Cachoeira *Nichigo Gakko*”, “Escola de Língua Japonesa de Cachoeira”, informação impressa no corpo do próprio documento. Porém, o carimbo, em vermelho, é ainda de sua anterior denominação, “Cachoeira *Shogakko*”, ou seja, “Escola Primária Cachoeira”.

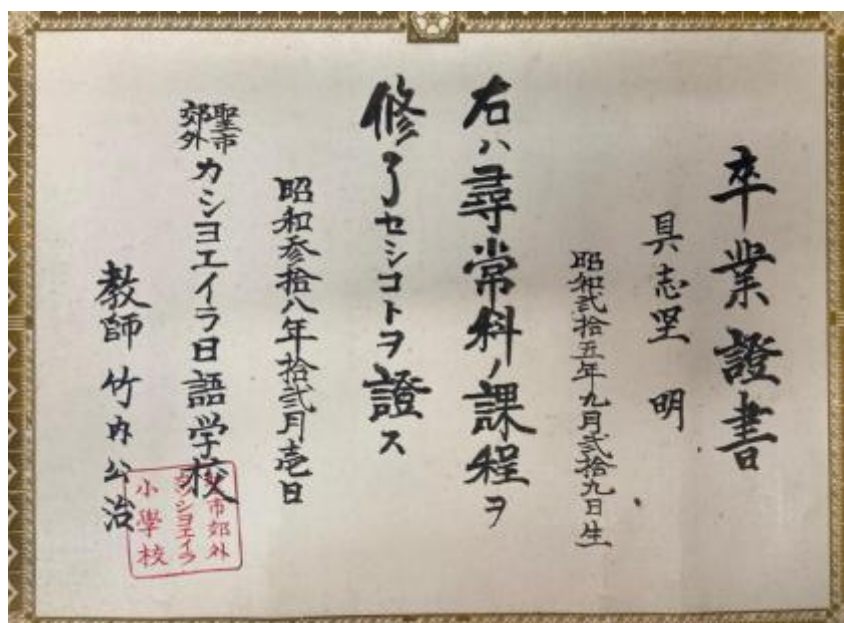


Figura 35. Certificado da Escola Cachoeira Nichigo Gakko

Fonte: Acervo pessoal de Akira Gushiken Certificado de Akira Gushiken de “Curso Normal” na “Escola de Língua Japonesa de Cachoeira”, “Cachoeira *Nichigo Gakko*” (tradução de Celso Akihida Shiroma).

No caso da “Escola Japonesa do Campo Limpo”, não se tem a informação do tipo de escola que funcionou nos primeiros anos de sua fundação. Somente com o “período de reabertura”, que ocorreu entre os anos de 1950 e 1965 (MORIWAKI & NAKATA, 2008, p.79), é que a escola passa a adotar nova denominação de “Campo Limpo *Nichigo Gakko*”.

Acompanhando o processo de fundação de associações para com a imediata fundação de escolas, seguindo a proposição de organização de um conglomerado comunitário, vemos abaixo a sequência de fotos de atividades da comunidade do Campo Limpo em ação com os eventos esportivos e coletivos.

O conjunto de fotografias, registradas abaixo, corresponde à primeira edição da gincana poliesportiva, chamada de *undokai*, acontecida no Campo Limpo. O evento se tornou tradicional e ocorre sempre no dia primeiro de maio de cada ano, neste caso, as fotos são do ano de 1949. Como dito anteriormente, antes da guerra, duas datas eram importantes para estes imigrantes, o dia 11 de fevereiro e o dia 29 de abril. De acordo com Morales (2011) o mês de abril é marcado pelas comemorações de formaturas e de início de novas turmas nas escolas e, principalmente, era a data de aniversário do Imperador Showa, onde se aproveitava o ensejo para a realização do *undonkai*, nas comunidades. Como já visto, com o Estado Novo, a comemoração dessas datas foi proibida. A provável escolha da data, do dia primeiro de maio, deu-se por conta do feriado nacional de maior proximidade com a mesma data da realização no período anterior a guerra, dia 29 de abril, assim não chamariam a

atenção das autoridades brasileiras. Repete-se, visualmente, a capacidade de organização social deste grupo que pode ser verificada por meio das atividades e da interação entre os diferentes públicos envolvidos. No *undokai*, o que está em questão é o espírito de fraternidade e competitividade com tipos de provas, envolvendo diferentes faixas etárias. A presença de arbitragem, pistas demarcadas e de premiações, mesmo em provas envolvendo somente crianças, dão ao encontro um caráter sério, não só de confraternização e descontração entre os participantes. As fotos abaixo foram produzidas pela Associação de Japoneses de Campo Limpo, o *Campo Limpo Nihonjinkai*, atual ACECL.



Figura 36. Primeira Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.

Na foto, vemos ao fundo o prédio da Escola Campo Limpo, logo após a sua fundação. Em primeiro plano vemos o desfile dos atletas masculinos enfileirados mostrando uma disciplina para a apresentação no evento. Assim como ocorria nos eventos semelhantes da linha Santos-Juquiá, podemos perceber a decoração com as bandeirolas e um campo preparado para as atividades que envolviam toda a comunidade, com a participação das famílias. A foto também nos mostra o espírito competitivo, representado pela plástica dos movimentos e do uso de sapatilhas para atividades esportivas.

Já na foto abaixo, vemos que se repete, como tradição, os costumes de reverência, como já explicado no Capítulo 1, quando vemos a saudação sincrônica dos atletas antes do torneio. Ao fundo, com vistas à partir das antigas terras da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, atual Centrais Elétricas de Furnas, a Serra da Cantareira.



Figura 37. Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.



Figura 38. Gincana Poliesportiva, Undokai, da Associação Campo Limpo, 1949

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro. Entre os membros do *seinenkai*, associação de jovens, vemos, da esquerda para direita, Seisuke Kamiya, Seichi Kamiya, Seiko Kanashiro, Riohei Nakaza e Seikichi Kamiya, todos estes jovens eram provenientes da Escola Kazushi do Saboó, onde vivenciaram experiências que ajudaram na realização do primeiro undokai.

Na foto acima, chama atenção a infraestrutura do evento. Nota-se a presença de tendas e outras estruturas para a acomodação do público em geral. Neste caso, vemos a integração de adultos com crianças, elas mesmas, as primeiras alunas da escola. Ao que parece, as crianças se preparam para uma competição que exige a sua interação com um

adulto, pois os movimentos apontam para as suas escolhas de pares. Ao fundo vemos que outras crianças ficam estimuladas com a situação e, mais ao fundo, vemos que o público se diverte com a agitação.

Sabemos que o *undokai* esteve presente em todas as comunidades japonesas. Neste caso, vemos que a confraternização se assemelha aos mesmos encontros realizados na Liga Santos-Juquiá. O que se pode afirmar é que a associação, a escola e as atividades coletivas são o cerne do agrupamento que empreende a ideia de espírito coletivo como um dos elementos constitutivos de toda a organização do que se entende por escola, já que ela nasce como um elemento em torno de todos esses eventos.

Ainda na parte de infraestrutura, a realização deste tipo de evento contava com instalações de banheiros de campanha, construídas para atender a totalidade do público, e de pontos de vendas de bebidas e alimentos. A realização da infraestrutura, o planejamento e organização do evento, são provas de que toda essa mobilização só seria possível com a organização social deste grupo, o primeiro *undokai*, de 1949, é mais uma prova disso.

Escola Mista do Campo Limpo

A fotografia a seguir celebra a inauguração do ensino primário nacional na “Escola Campo Limpo”, com a presença das autoridades de ensino de São Paulo. Ao fundo, a Serra da Cantareira e a fazenda Santa Maria. Perfiladas, crianças segurando as bandeiras do Brasil e do Japão. Trata-se da mesma edificação que foi inaugurada para atender as aulas de ensino de língua japonesa e a sede da associação de japoneses, porém vista de ângulo diferente. Nota-se a presença da bandeira japonesa, em poder das crianças e convidados, fato não observado nas comunidades japonesas ao longo de vários anos, sinalizando momentos de flexibilização de medidas restritivas. Até o presente momento, não foi possível realizar a identificação dos membros integrantes da fotografia. A única figura identificada, até então, é do senhor Ushikichi Kamiya, em pé e à esquerda, fora da faixa de inauguração.



Figura 39. Inauguração da Escola Campo Limpo – Autoridades

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.

No mesmo formato das escolas de imigrantes espalhadas em São Paulo, e em cumprimento às antigas determinações das autoridades educacionais do estado de São Paulo, seguindo as antigas orientações do Consulado do Japão em São Paulo, de 1927 (SHIBATA, 2009), estabelecidas no período anterior a segunda guerra, a Escola Campo Limpo funcionou no sistema multisseriado, com dupla escolarização. Ensino nacional em um turno, seguindo o currículo das escolas públicas brasileiras, e o ensino do japonês no contraturno, como extra curricular, desta vez sem o apoio do Consulado do Japão.

A foto, logo em seguida, registra o momento do discurso da autoridade na cerimônia de inauguração da Escola Campo Limpo. Vemos que, neste caso, o evento foi organizado com esmero, com decoração, bandeirolas, uma tenda montada. No caso desta foto, vemos um aglomerado de pessoas não orientais entre os adultos. Uma senhora segura uma bandeira do Japão na mão, uma outra segura uma bandeira brasileira. Há certa solenidade, mas discreta. A foto sugere a imagem de uma solenidade mista, entre japoneses e brasileiros, muito embora haja esse aglomerado brasileiro separado. Na mesma foto, podemos notar a presença do senhor Kame Kamiya, que também esteve presente na fundação da Escola Primária Japonesa Kazushi em Santos.



Figura 40. Discurso de autoridades

Fonte: Acervo pessoal de Aro Kanashiro.

A primeira docência, do ensino primário nacional, ficou a cargo da professora Dona Cândida. É como lembra Chuko Kamiya, um dos primeiros alunos da turma, em 1949. “Todos os dias tínhamos que esperar a professora, Dona Cândida, que vinha do ônibus, da linha que saía de Santana e ia para Atibaia, via estrada de Bragança, e acompanhá-la do ponto de ônibus até a associação” (KANASHIRO, 2018, p.72).

O ensino primário não era dedicado somente aos filhos dos imigrantes japoneses. Relato de outra testemunha, Rosália Teixeira Aguiar, filha de imigrantes portugueses, diz ter experimentado breve passagem na “Escola Mista Campo Limpo”, quando ainda estava instalada na sede da Associação de Campo Limpo. Já Madalena Chaves Braga, filha de imigrante português, diz ter acompanhado a irmã mais velha, quando a mesma frequentava as aulas na sede da associação.

Com o aumento do número de crianças na região, e a relativa restrição física da Escola Campo Limpo na sede da Associação de Campo Limpo, que contava com sala única, entre os anos de 1952-1953⁸⁹, a escola foi transferida para uma instalação mais ampla, em área disponibilizada pelo imigrante português Francisco Méntem, localizada na antiga

⁸⁹ Dados de memória de Rosália Teixeira Aguiar é que a data da mudança foi 1952, para Hideo Kamiya a provável data é de 1953.

Estrada de Bragança, km 14, atual Avenida Coronel Sezefredo Fagundes 5300 (KANASHIRO, 2018, p.74).

Essa mudança se deu por conta da falta de capacidade física da Escola Campo Limpo, para atender a demanda de alunos. Com a transferência, a escola altera sua denominação, passando a se chamar “Grupo Escolar de Campo Limpo”.

Nesse momento, o ensino do idioma japonês passa a permanecer com exclusividade na unidade originalmente constituída, a sede da Associação dos Japoneses de Campo Limpo, *Campo Limpo Nihonjinkai*, que recebeu a denominação oficial de ACECL, Associação Cultural e Esportiva Campo Limpo.

O Grupo Escolar de Campo Limpo

O Grupo Escolar de Campo Limpo inicialmente funcionou com duas salas de aulas, quando houve expansão do número de salas, mais uma vez contou com os trabalhos comunitários da associação de japoneses locais, *nihonjinkai*, por meio do mutirão, conforme relato de memória de Madalena Chaves Braga. A escola passa a atender toda a comunidade da região, exclusivamente com o ensino da educação nacional. Embora operasse inicialmente com duas salas, oferecia ensino em dois turnos, um no período da manhã e outro no período da tarde, conforme relato de memória de Hideo Kamiya.

A fotografia abaixo é da professora Dona Cândida, primeira professora da Escola Mista Campo Limpo, quando estava sediada na Associação dos Japoneses de Campo Limpo, em pé, ao lado esquerdo da foto. O grupo de alunos é misto, mas majoritariamente composto por crianças filhas de imigrantes japoneses. Ao lado direito, sob a sombra de uma árvore, a professora Dona Lucila. Observamos a turma mista de alunos, meninas à frente, com os meninos ao fundo, posando para fotografia na entrada da ala principal da escola, com acesso também à secretaria escolar. Nota-se a construção feita de madeira, ainda muito comum na época, naquela região.



Figura 41. Grupo Escolar Campo Limpo - Dona Cândida e Dona Lucila e turma de alunos

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A fotografia abaixo, de Rosália Teixeira Aguiar, filha de imigrantes portugueses, aluna de uma das primeiras turmas do “Grupo Escolar de Campo Limpo”, em clássica foto de recordação escolar, com caneta em punho, numa simulação de estudo e compenetração, sugerindo ares de concentração. Ao fundo, o mapa do Brasil, figura inseparável nas fotografias escolares da época. A foto denota a condição de mistura entre os grupos, como prerrogativa do ensino de um grupo escolar.



Figura 42. Aluna Rosália Teixeira Aguiar- Grupo Escolar de Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Rosália Teixeira Aguiar.

A fotografia abaixo é de Hideo Kamiya e, da mesma forma, apresenta o estudante defronte a um mapa do Brasil. Nota-se a semelhança do cenário dos dois registros. O mesmo mapa, os mesmos 2 cadernos abertos e mesma pose para foto, ainda que de forma mais alegre. A foto tem a intenção de transmitir uma impressão de estudo e conhecimento, como produto de uma escola brasileira. Já a composição das duas fotos evidenciam que a escola realmente propõe que o curso não é mais ligado ao caráter do estrangeiro.

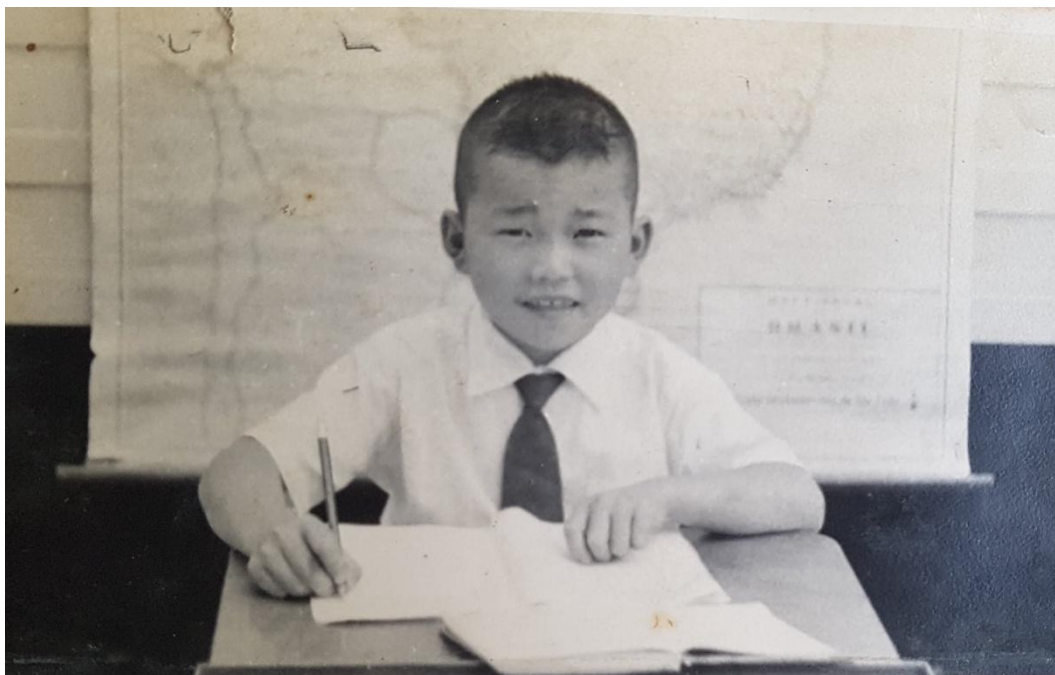
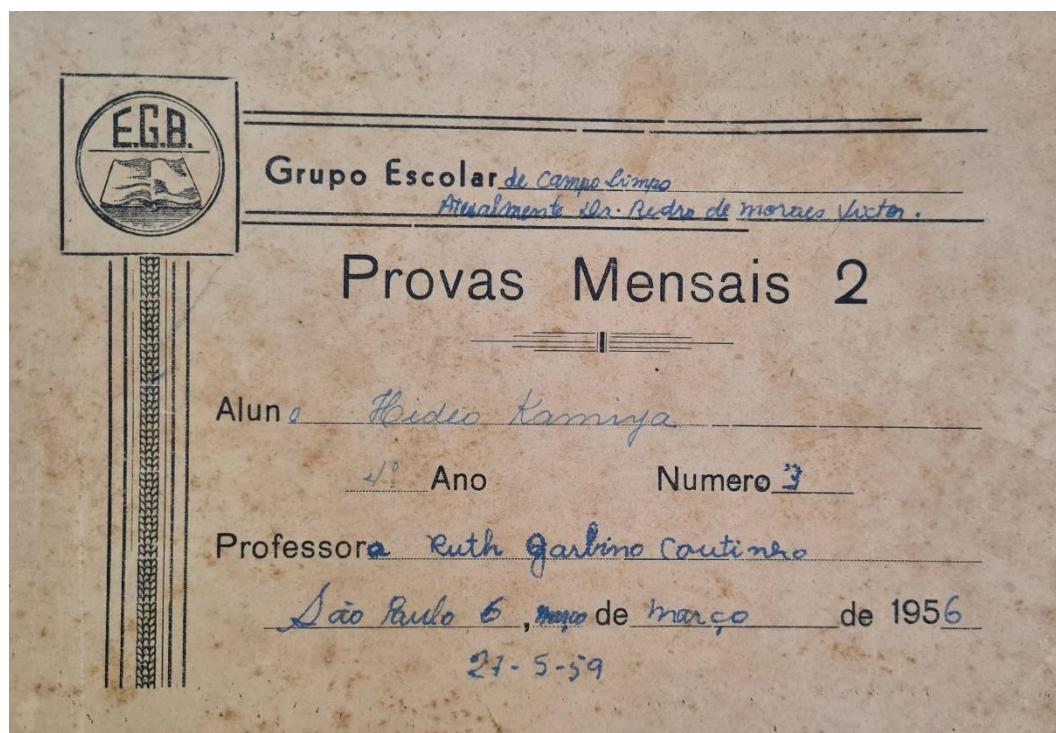


Figura 43. Aluno Hideo Kamiya- Grupo Escolar de Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya, filho de Maria Sizuko Kamiya (Figura 20) e neto de Kotoku Nohara, um dos fundadores da Escola Kazushi, em 1936, cujo nome consta na lista dos imigrantes expulsos de Santos, em 1943 (AOKB, 2017, p. 135-136) (SILVA, 2016, p. 315-316).

Abaixo, a capa do caderno de 4º ano do ensino primário de Hideo Kamiya, do “Grupo Escolar de Campo Limpo”. Nota-se que o caderno contém duas informações de nome da escola na capa e duas datas diferentes. A primeira é de “Grupo Escolar de Campo Limpo”, datado de 6 de março de 1956. A segunda é de “atualmente Dr Pedro de Moraes Victor”, com a data de 27 de maio de 1959. O que indica o testemunho da alteração do nome da escola, vivenciado por estes alunos, que corrigiram o próprio material escolar. Consta, então, como professora, o nome de Ruth Garbino Coutinho.




Grupo Escolar de Campo Limpo
Atualmente dir. Pedro de Moraes Victor.

Provas Mensais 2

Aluno Hideo Kamiya
 4º Ano Numero 3
 Professora Ruth Garbino Coutinho
São Paulo 6, maio de março de 1956
 27-5-59

Figura 44. Capa de caderno do Grupo Escolar

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A seguir, parte interna do caderno, com o preenchimento diário do cabeçalho feito pelo aluno, indicando “Grupo Escolar de Campo Limpo”, com a data de 28 de agosto de 1956, e a realização de atividade “reprodução: coragem e modéstia”, seguida da correção feita pela professora. Trata-se de uma composição, com uma interessante interferência da professora.

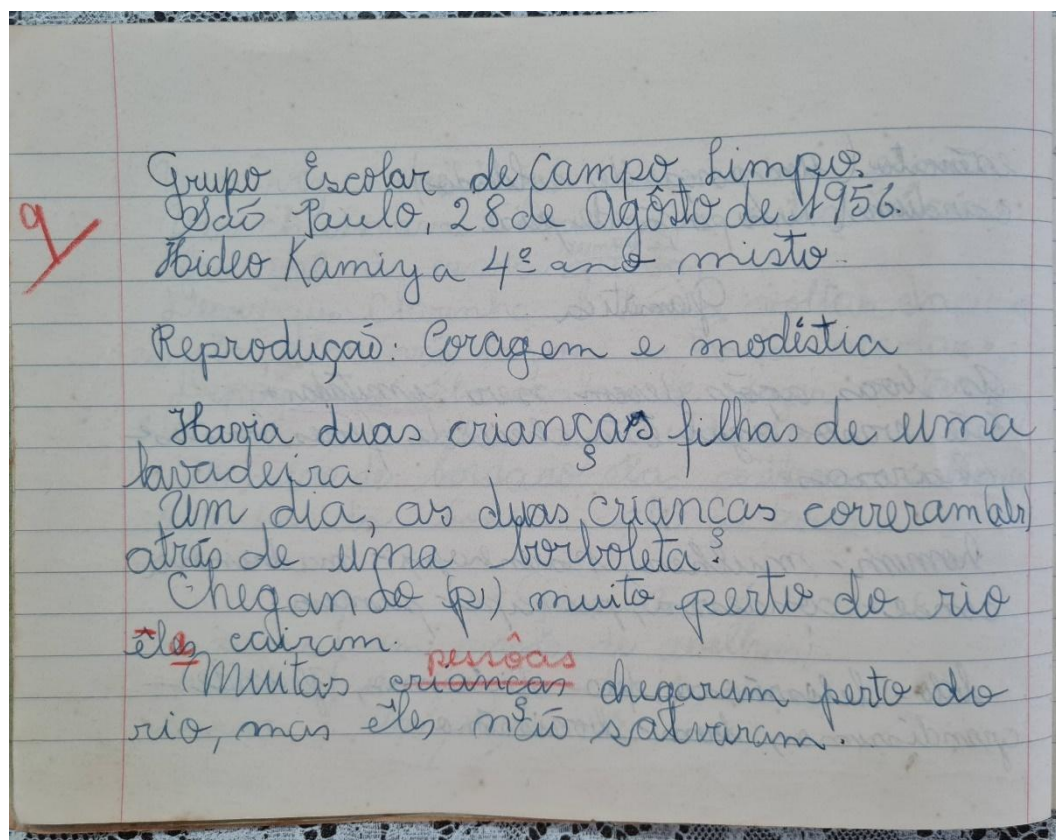


Figura 45. Caderno de aluno do Grupo Escolar Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

Abaixo vemos o boletim de Chieko Kamiya, do “Grupo Escolar de Campo Limpo”, de 14 de dezembro de 1956. Quem assina o boletim é a professora Ruth Garbino Coutinho, porém, percebe-se que a alteração do sistema de notas ocorreu no meio do ano letivo. A primeira coluna preenchida à caneta é “comportamento”, a segunda coluna é “aplicação”. Nos dois primeiros meses do ano, as notas foram “100” e “70”, respectivamente, indicando a nota 100 como nota máxima. Por sua vez, nos meses subsequentes, podemos verificar que a nota máxima passa a valer 10. No próprio boletim, a assinatura do responsável, Eikichi Kamiya, e a indicação da residência: “Campo Limpo”, utilizado para designar a localidade da região.

Grupo Escolar de Campo Limpo
(Denominação do Estabelecimento)

Aluna Chieko Kamiya

MESES	Compor- tamento	Aplica- ção	Compa- re- mento	Faltas	ASSINATURA DO PAI OU RESPONSÁVEL	RESIDÊNCIA
Fevereiro ...	100	70	12	0	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Março ...	100	70	24	0	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Abril ...	95	45	24	-	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Maio ...	95	5	23	1	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Junho ...	95	5	24	1	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Julho ...					Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Agosto ...	10	4	26	-	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Setembro ...	10	3	23	-	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Outubro ...	10	5	26	-	Eikichi Kamiya	Campo Limpo
Novembro ...	10	6	23	-		
Dezembro ...	10	6,5	11	-		

A Professor a Ruth Garbino Leontinho
a provad a com a média 6,5, no corrente ano letivo, tem o direito de
 matricular-se no 1º ano, do curso primário, mediante a apresentação deste boletim.
 (por extensão)
S. Paulo, 14 de Dezembro de 1956.
 (Assinatura da autoridade que presidiu aos exames)

Figura 46. Boletim de aluna de Grupo Escolar Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A fotografia abaixo é da turma do ensino primário da professora Lucila Elisa Ribeiro Paranhos, ano de 1954, turma de 2º ano. Percebe-se a predominância de crianças, filhas de imigrantes japoneses, composta por turma mista de alunos, com carteiras individuais. Nesta foto, podemos observar o interior, feito de madeira, de uma sala de aula do Grupo Escolar de Campo Limpo, ano em que ainda não dispunha de eletrificação. Normalmente, fotos preparadas de salas de aula, mostram alunos compenetrados, mostrando seriedade. Já esta fotografia foi feita com a turma desprevenida. Percebe-se os desvios de olhares dos alunos, a professora Lucila parece conversar com Akiko Asato, menina sentada no fundo da classe, fazendo gesto de indicar alguma coisa com a mão esquerda. A foto aponta para uma turma composta por filhos de japoneses.



Figura 47. Professora Lucila Elisa Ribeiro Paranhos e alunos em sala de aula Grupo Escolar Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A foto abaixo, registrada na entrada do prédio escolar, presume ser encontro de pais e mestres, ou alguma comemoração especial. No caso desta foto, vemos que há o encontro de diferentes famílias, o que reforça o caráter de grupo escolar misto. No lado direito da foto, de chapéu e gravata listrada, a mesma que vestiu na Escola Japonesa Campo Limpo, com o professor Takada, Shinko Kanashiro (Figura 36). Ao seu lado esquerdo na foto, de terno escuro, Ushi Kamia. Embora estes dois personagens tenham figurado diretamente na fundação da Associação de Campo Limpo, e tenham sido grandes incentivadores da Escola de Campo Limpo, nenhum dos dois chegou a assumir a presidência da ACECL. Apenas Shinko Kanashiro, que participou da fundação da Escola Primária Kazushi, de Santos,

presidiu a Associação de Japoneses de Saboó, conforme relato de memória familiar e registro fotográfico de delegados de ensino de Santos.



Figura 48. Reunião de pais e mestres - Grupo Escolar Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A seguir, podemos ver a fotografia da turma da professora Lucila Elisa Ribeiro Paranhos, na entrada do Grupo Escolar de Campo Limpo, ala principal. Embora não sugira ser data festiva, por conta da ausência de bandeiras e bandeirolas, percebe-se o esmero das crianças para o registro. No caso das meninas, a utilização de fitas na cabeça indica que existiu prévio preparo e cuidado com os trajes para o registro.



Figura 49. Professora Lucila e turma de alunos - Grupo Escolar de Campo Limpo

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

A fotografia abaixo é o certificado da primeira turma de ensino primário do “Grupo Escolar de Campo Limpo”. O certificado pertence à Rosália Teixeira Aguiar, e está datado em 14 de dezembro de 1955. O diretor que assina o certificado é Dorival Amorim dos Santos. Nota-se o carimbo com a inscrição da escola.

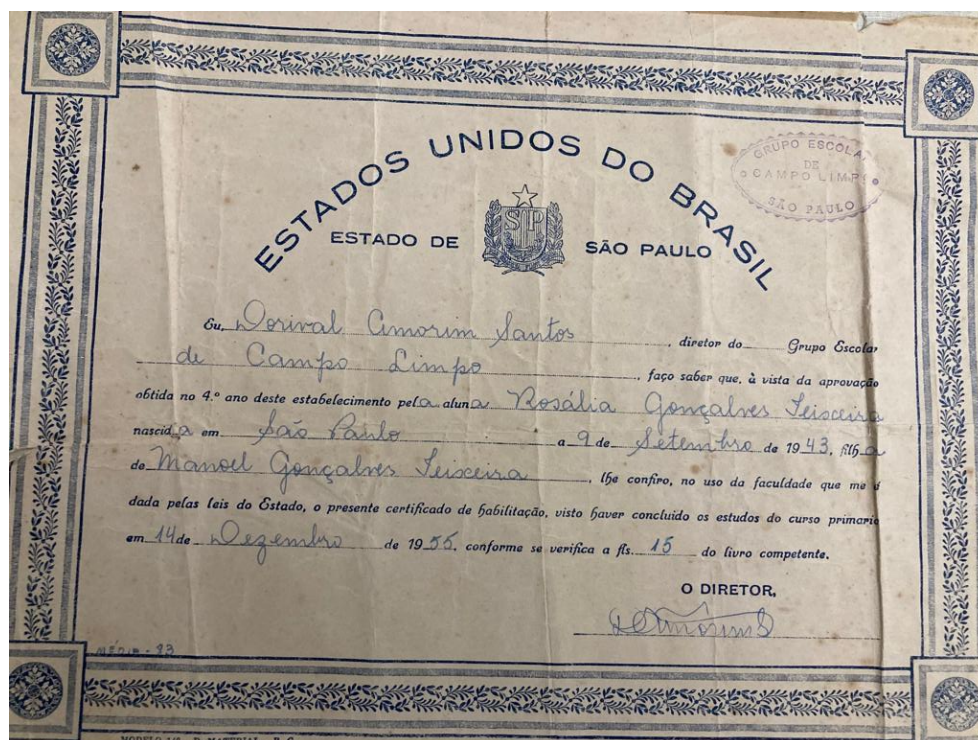


Figura 50. Certificado do ensino primário – Grupo Escolar de Campo Limpo - Turma 1955

Fonte: Acervo pessoal de Rosália Teixeira Aguiar.

O certificado abaixo é de Hideo Kamiya, Turma 1956, ano em que respondia pela unidade escolar o mesmo diretor. Além do carimbo da escola, levemente apagado no canto inferior esquerdo do certificado, nota-se selo e autenticação no documento.



Figura 51. Certificado do ensino primário - Grupo Escolar de Campo Limpo – Turma 1956

Fonte: Acervo pessoal de Hideo Kamiya.

Abaixo, vemos o certificado do ensino primário de Ushitaro Kamia, Turma 1957, assinado pela diretora Cleobe Edmea Prado, em 14 de dezembro de 1957. Trata-se de um documento que mostra, a última turma antes da alteração da escola para “Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor”, conforme o Decreto 4.559 de 31/12/57 assinado pelo então governador de estado, Jânio Quadros.



Figura 52. Certificado de Ensino Primário de Grupo Escolar de Campo Limpo – Turma 1957

Fonte: Acervo pessoal de Ushitaro Kamia.

O Ato Legal, Decreto nº 4559 de 31/12/57, alterou a denominação de Grupo Escolar Campo Limpo, para Escola Dr. Pedro de Moraes Victor, sob supervisão da 5ª Delegacia de Ensino, da Capital (Diário Oficial do Estado de São Paulo, dos Estados Unidos do Brasil, no dia 03 de janeiro de 1958, p.5).

O projeto de alteração foi conforme Projeto de Lei 1523 apresentado em 27/09/1957, na 3ª Legislatura do Deputado Osny Silveira. Este projeto de Lei foi aprovado em discussão única, na 66ª Sessão Extra, em 11/12/1957, obtendo pareceres favoráveis 4221/57 da C.C.J e 4222/57 da CEC (ALESP Caixa: 03.01.077).

Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor

Com a mudança de denominação, nada foi alterado, a instalação predial permaneceu a mesma, até 1975, quando um incêndio destruiu a antiga e principal ala da escola de madeira, restando apenas a ala construída, em sistema de mutirão, pelos japoneses da Associação de Campo Limpo.

Na figura abaixo, podemos observar a ala anexa do “Grupo Escolar de Campo Limpo”, construída em madeira, pelos membros da Associação dos Japoneses de Campo

Limpo. Ao fundo, podemos observar a Serra da Cantareira e a presença de uma torre de transmissão, “unindo colina a colina”, como cantada na canção da Escola Japonesa de Campo Limpo. A torre de transmissão marca a presença da empresa Furnas Centrais Elétricas, na região, o que indica que a foto é da década de 1960, ou seja, quando a escola já recebia a denominação de “Grupo Escolar Pedro de Moraes Victor”, não mais de “Grupo Escolar Campo Limpo”. Quanto ao evento da foto, trata-se de uma apresentação de dança dos alunos, sendo observados por outras crianças.



Figura 53. Prédio do Grupo Escolar Pedro de Moraes Victor

Fonte: Acervo pessoal de Rosália Teixeira Aguiar.

O registro abaixo, sugere ser do final da década 1960, portanto do Grupo Escolar Pedro de Moraes Victor”, fotografada na parede do prédio construído pelos japoneses. Nesta foto, podemos observar uma carteira escolar de dois lugares, usada pelos alunos que utilizavam a sala desta ala do grupo escolar. De acordo com Rosália Teixeira Aguiar, esta ala contava com móveis construídos pelos japoneses. Na foto, danificada, vemos que o conjunto dispõe, defronte, uma bandeira do Brasil. A foto é muito eloquente, já que mostra diferentes crianças em relação ao simbolismo pátrio. No caso, não deixa de ser interessante que uma escola que tenha sido formada pelo ar da discriminação, seja apresentada por esta foto com um caráter de unidade entre pessoas de diferentes origens.



Figura 54. Unidade no Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor

Fonte: Acervo pessoal de Rosália Teixeira Aguiar.

A foto abaixo, feita nos anos 1970, mostra Rosalia Teixeira às portas da escola, segurando a bandeira do Brasil, neste caso, como na foto acima, indicando elementos do caráter cívico que denotam atividades escolares do período da ditadura civil-militar brasileira. Essa foto também dialoga com o histórico da escola, mostrando um outro aspecto do caráter cívico que já tinha sido apresentado no período da ditadura de Getúlio Vargas. Essa foto também sugere a ideia de patriotismo representado pela bandeira e que serve a todos.



Figura 55. Rosalia Teixeira Aguiar e a Bandeira Nacional

Fonte: Acervo pessoal de Rosalia Teixeira Aguiar.

A foto abaixo é da década de 1970, do também “Grupo Escolar Dr. Pedro de Moraes Victor, com a professora Madalena Chaves Braga que, como já apontamos, é uma espécie de memorialista da história desta escola, com os seus alunos do ensino primário



Figura 56. Grupo Escolar Pedro Moraes Victor, professora Madalena Chaves Braga e alunos

Fonte: Acervo pessoal de Madalena Chaves Braga.

Nota-se ainda a existência de densa mata no entorno da escola, ainda preservada, desde o início de seu funcionamento, nos primeiros anos da década de 1950. Nesse tempo, a escola era chamada de “Matão”, por seus alunos e pela população do entorno. Ainda neste período, percebe-se a presença da comunidade japonesa na escola. Da mesma forma, há a marcação do grupo de alunos, meninos separados das meninas, todos uniformizados.

Na próxima foto da turma, em frente ao prédio escolar feito de madeira, ala principal, em terreno cedido por Francisco Méntem, é possível ver as inscrições Pedro de Moraes Victor. A professora é também Madalena Chaves Braga, com sua turma do ensino primário. No caso desta foto, vemos que a escola, muito embora seja de madeira, já tem um visual ampliado, com amplas janelas de vidro, pintada na cor branca.

Já em relação aos alunos, vemos que houve uma clara modificação do quadro de alunos japoneses, pois nesta foto eles são um grupo minoritário, sendo possível detectar, talvez, três meninos e uma menina.



Figura 57. Fachada predial, alunos e professora Madalena Chaves Braga

Fonte: Acervo pessoal de Madalena Chaves Braga.

Vemos abaixo, um ex-aluno da Escola Pedro de Moraes Victor, Ricardo, enviando um cartão de Natal para a ex-professora Madalena Chaves Braga. Como se pode ver, o cartão mostra uma mensagem de rememoração de vida escolar de um aluno com a sua antiga mestra, esta que tem um longo histórico junto à comunidade japonesa e testemunhou a alteração sociodemográfica da escola. Muitos anos se passaram e, ainda assim, o aluno lhe agradece pelas lições de vida e pelos anos que passaram juntos na escola. Termina a saudação com um desejo escrito em japonês.

Já no século XXI, as pontes de memória e de história se entrelaçam, por este documento ao mesmo tempo lúdico e poético. Sim, podemos dizer que são várias as camadas de tempo e histórias que envolvem a confecção e a guarda deste documento.

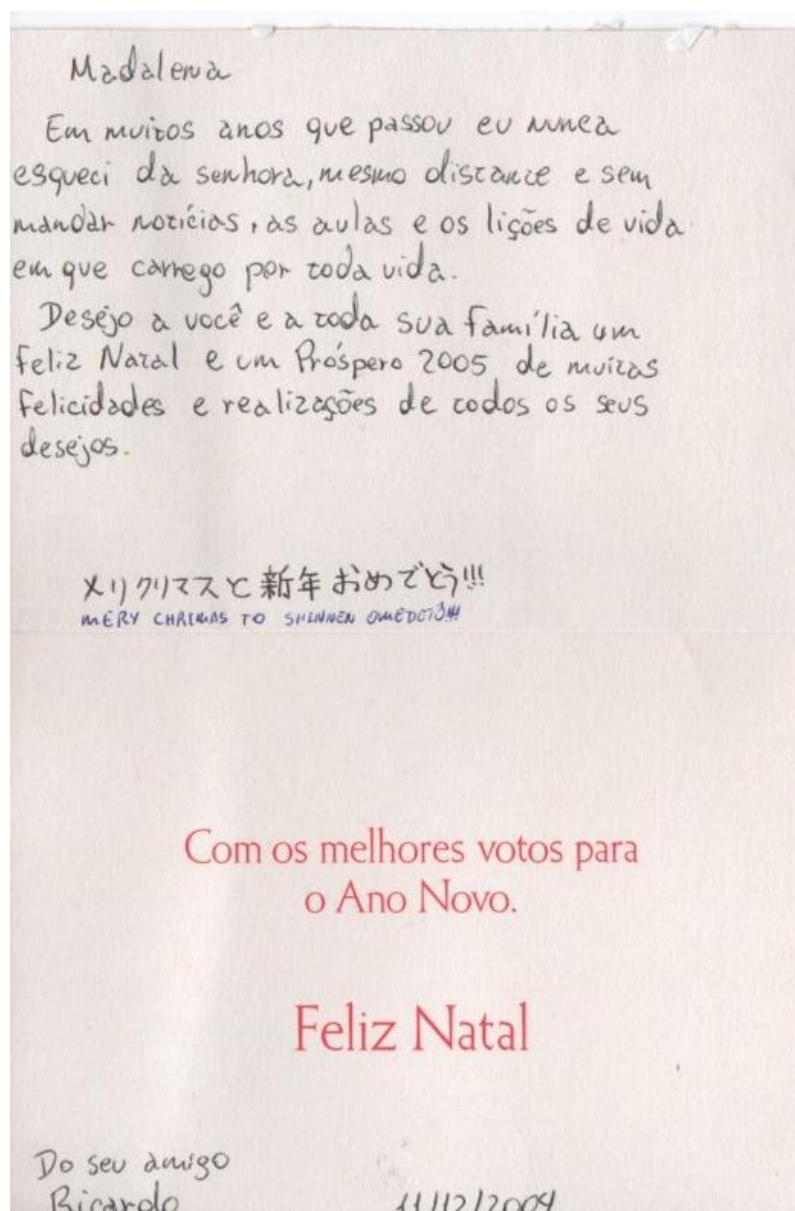


Figura 58. "Ricardo" ex-aluno, manda cartão de Natal a ex-professora

Fonte: Acervo Madalena Chaves Braga.

Com os anos, vemos que os registros fotográficos vão apresentando a paulatina incorporação de estudantes brasileiros e o processo de incorporação de novos quadros demográficos no ambiente escolar, apresentando novos formatos de territorialidades escolares, tendo em vista o aumento dos alunos brasileiros em detrimento dos alunos filhos e netos de imigrantes japoneses. Atualmente, a região perdeu as características de bairros rurais de seu passado, momento em que horticultores imigrantes japoneses e de portugueses eram hegemônicos e suas chácaras dominavam a paisagem da região. As extensas terras da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, da Fazenda Santa Maria, e do Sítio do Campo

Limpo, que assistiram à chegada desses primeiros imigrantes, vivenciam hoje um cenário bem diferente do passado. Em busca por melhores condições de vida, aos poucos as famílias de horticultores foram gradativamente abandonando suas chácaras arrendadas, arriscando novas formas de atividade econômica, em outros bairros no município de São Paulo. No caso das propriedades pertencentes à Santa Casa de Misericórdia, parte foi desapropriada para a instalação da Centrais Elétrica de Furnas, já a maior gleba, com a ociosidade, sofreu ocupação irregular de moradias populares, logo no início da década de 1990.

A Fazenda Santa Maria, por se encontrar em área de proteção ambiental, ainda preserva aspecto rural com muito verde, porém com baixa produtividade agrícola, algumas poucas famílias descendentes de portugueses, ainda fixados na região, resistem. As demais áreas não mais abrigam as antigas chácaras, foram loteadas em terrenos para construção de moradias. Com as áreas de ocupações e os loteamentos das antigas chácaras, a região apresentou significativo crescimento populacional, a partir da década de 1990. Hoje, enfrenta os mesmos problemas de qualquer bairro periférico do município de São Paulo, como os de infraestrutura, baixo investimento do poder público em serviços de saúde, no sistema viário, segurança e educação. Se no passado figurou como núcleo de imigrantes japoneses, pela hegemonia e homogeneidade étnica na região, hoje, poucas famílias japonesas ainda resistem. No bairro, é pouco aquilo que remete à presença da comunidade japonesa na região, a não ser o nome de Ushikichi Kamiya, filho do pioneiro imigrante Ketsusaburo Kamiya, que chegou na região em 1919, cujo nome atualmente designa uma rua, como forma de homenageá-lo, além da antiga escola do Campo Limpo, conhecida pelos populares do entorno como “clubes dos japoneses”.

Quanto à escola Dr. Pedro de Moraes Victor, com o incêndio ocorrido em 1975, cujo boletim de ocorrência foi registrado na Delegacia da Vila Gustavo, conforme relato de Rosália Teixeira Aguiar, esta funcionou apenas precariamente, de forma temporária, na construção de madeira feita pelos imigrantes japoneses, sendo depois transferida para sobreloja de um prédio comercial localizado na antiga Estrada do Campo Limpo, atual rua Ushikichi Kamiya. Neste prédio comercial funcionava a padaria e o açougue do bairro, altura do número 266. Na época, o açougue pertencia a Seiko Kanashiro. Logo, durante parte de minha infância, pude assistir, em frente ao estabelecimento de meu pai, a formação de filas dos alunos, antes da subida para as salas de aulas. Fila esta que se misturava com os clientes dos estabelecimentos comerciais e com os passageiros do antigo ponto final do ônibus Vila Zilda. Com a construção de nova sede, a escola foi transferida para atual Rua Boaventura

Coletti, s/nº, ocupando parte de antigas glebas que pertenceram a Ushikichi Kamiya⁹⁰, que figurou como presidente da ACECL e foi um dos fundadores da Escola Campo Limpo.

⁹⁰ Parte da área em que está instalada atualmente a Escola Estadual Dr Pedro de Moraes Victor pertenceu a Ushikichi Kamiya, este por sua vez adquiriu de Frederico de Barros Brotero, o Conselheiro Brotero, conforme contrato de compra e venda do 3º Tabelião de Notas, Livro 461 fls 92V, de 29 de dezembro de 1949. Ushikichi Kamiya fez a compra de uma área de 31.220 metros quadrados no “Sítio Campo Limpo”, e que o documento trata como antigo “Sítio do Moinho” do Dr. Frederico de Barros Brotero, levado para para registro no 15º Cartório de Registro de Imóvel da Capital, fls 225 do livro 3H. Além da área em que atualmente está instalada a E.E. Dr Pedro de Moraes Victor outra área remanescente, que também faz parte do mesmo contrato de compra e venda, foi tornada de interesse público e atualmente tramita ação de desapropriação, nº 1044249-30.2018.8.26.0053, 1044248-45.2018.8.26.0053 e nº 1044247-60.2018.8.26.0053, para a instalação de um Centro de Educação Infantil, travessa Jaime Frazer, da Prefeitura do Município de São Paulo.

Considerações Finais

Ao analisarmos as diferentes formas de constituição das escolas japonesas no Brasil, muitos foram os propósitos que estiveram presentes na essência de suas constituições. Demartini (2000) apresenta uma clara e coerente classificação de vários tipos de escolas no seio comunitário e constata dois importantes momentos em sua história. O primeiro, no período anterior à Segunda Guerra, quando estas escolas vivenciaram seu “período áureo” (MORIWAKI & NAKATA, 2008), momento em que apresentou maior crescimento, acompanhando o surgimento das colônias japonesas, introduzidos nos vazios e áreas rurais. O segundo, quando o governo de Getúlio Vargas, por meio de sua política de nacionalização, passa a perseguir as escolas de imigrantes em geral, e as escolas japonesas em especial, por conta de seu caráter “inassimilável”.

Percebe-se um primeiro movimento de controle sobre as normas de tais escolas. Isso se deve à percepção de que, de um lado, tais escolas tinham que ser fechadas por ferir o caráter de assimilação da brasilidade, mas, ao mesmo tempo, havia uma clara contradição em relação ao seu fechamento, levando em conta a percepção de que tais instituições iam paulatinamente seguindo as regras, e acabavam sendo uma espécie de exemplo, a contragosto, dos planos escolares nacionais. Em todo caso, estabelecido o Estado Novo aconteceu a imposição de novas regras e o fechamento de tais instituições.

A Escola Kazushi nasce neste primeiro momento histórico, de grande efervescência. Como vimos, sua constituição teve o propósito de oferecer uma dupla escolarização para os filhos de imigrantes, já no início de suas operações, do curso primário do ensino nacional e do curso primário do ensino japonês. Essa dupla escolarização fez parte das exigências das autoridades brasileiras e passou a participar da recomendação do Consulado do Japão, que apoiava estas escolas.

Havia uma clara contradição na presença desta escola. Nos registros vemos o comparecimento de autoridades, em suas instalações, o que acabou mostrando um relacionamento dúbio em relação à existência da escola, já que ela foi defendida em muitos aspectos pela inspetoria, até mesmo por ironias, quando comparadas à situação do ensino nacional, no mesmo momento. Com o endurecimento das medidas de restrição do Estado Novo, a comunidade japonesa, de Saboó e Chico de Paula, sofre uma dissolução, por conta de sua remoção compulsória, e poucas famílias conseguiram retornar, posteriormente, a este

local, mesmo com o encerramento do conflito mundial, o que resultou no fim da escola e no gradativo definhamento da comunidade.

A Escola Campo Limpo possui uma gênese parecida com a Escola Kazushi. Mas nascida em um contexto diferente, pois, surge ao término da Segunda Guerra. Esse período do pós-guerra é considerado “período vazio” na história das escolas japonesas no Brasil. Houve a proibição do ensino do idioma estrangeiro, aos menores de 14 anos, e a obrigatoriedade do ensino nacional, em todas as escolas de imigrantes, ainda não estavam claramente revogadas. Não existiam medidas de flexibilização que ensejassem a constituição de escolas ou associações. Não havia entidades centrais de organização e apoio às escolas japonesas no Brasil. De acordo com Morales (2011), somente a partir de 1949, iniciam-se as primeiras reuniões com intuito de reestabelecer o ensino do japonês no Brasil, e é disso que se trata a fundação da Escola Japonesa da Associação de Campo Limpo e sua relação com a Escola Mista Campo Limpo.

A relação entre as associações e o nascimento de escolas japonesas foi uma constante na história dessas escolas no estado de São Paulo. Vimos que as associações, em muitos aspectos, adaptaram-se à vida em outro país, mas também, em grande medida, eram uma espécie de organização da vida comunitária própria aos imigrantes, que se fez pela transposição de valores, pela fundação de escolas. As escolas são o coração, o centro dessa vida comunitária e em torno dela orbitam as práticas que reincidentem as causas, valores e ética das diferentes comunidades que foram se estabelecendo nos núcleos coloniais. Como vimos, o caso da Escola Kazushi e da Escola do Campo Limpo estão intrinsecamente amalgamadas por esta mesma gênese, muito embora em contextos diferentes.

A Escola do Campo Limpo nasce da reunião deste agrupamento, dos imigrantes locais com imigrantes que se retiram ao Planalto. Os indícios mostram a Associação dos Japoneses do Campo Limpo, sede primeira da Escola Japonesa do Campo Limpo, marcada pela demanda por educação nacional primária para estas crianças. Mesmo assim, tratou de recuperar os primeiros tempos de fundação dos estabelecimentos escolares japoneses. O sentido comunitário foi uma marca também na organização e fundação desta escola, mas com sentido de interação já marcado desde a sua fundação.

Ao empenharem-se para a constituição da escola, os membros estavam cercados pela lei e, portanto, seguiram com esta norma, o que não foi o caso da Escola *Kazushi*, que contava com uma estrutura organizacional do tipo vertical, tendo o apoio do Consulado do Japão, *Fukyu Kai*, *Kyuyo Kai* etc. Já a escola aberta pelos japoneses, do Campo Limpo,

encontrou estas portas fechadas. No entanto, souberam trilhar um caminho para abrir uma escola japonesa, operando-a como uma escola primária de ensino nacional, cuja sede da associação seria a sede da escola, tendo assim a sua autorização de funcionamento.

Em outras palavras, a política de nacionalização empreendida nas décadas 1930-1940, que aviltou a Escola *Kazushi*, produziu efeitos, ainda nos primeiros anos do pós-guerra, suscitando a constituição da Escola de Campo Limpo, onde funcionaria, em primeiro momento, a Escola Mista de Campo Limpo e a Escola Japonesa de Campo Limpo. Foi somente entre os anos de 1950-1965, considerado como "período de reabertura" (MORIWAKI & NAKATA, 2008), que se viu um claro movimento organizado, por parte da comunidade, para o processo de reabertura dessas escolas. A expressão apática, registrada em fotografia por ocasião da inauguração, foi um primeiro passo desse processo. Posteriormente, viu-se a progressiva transformação da escola, sendo, aos poucos, o espaço de aglutinação das crianças membros de outras comunidades, o que marcaria a ideia de integração dada pelos grupos escolares.

Diante desta análise, torna-se evidente a emblemática participação do *nihonjinkai*, associação de japoneses, deixando marcas em suas mobilizações, verificadas na Escola *Kazushi*, na Escola Campo Limpo e no Grupo Escolar Campo Limpo.

Documentos Públicos

SÃO PAULO, Anuário do Ensino do Estado. São Paulo: Diretoria Geral da Instrução Pública/ Secretaria da Educação e da Saúde Pública, 1913, 1920, 1922, 1926, 1936.

SANTOS, Relatório da Delegacia de Ensino: Santos: Delegacia de Ensino, 1936, 1937, 1939, 1940, 1941, 1943.

LINS, Relatório da Delegacia de Ensino. Lins: Delegacia de Ensino, 1940.

PRESIDENTE PRUDENTE, Relatório da Delegacia de Ensino. Presidente Prudente: Delegacia de Ensino, 1942.

RIBEIRÃO PRETO, Relatório da Delegacia de Ensino de Ribeirão Preto: Delegacia de Ensino, 1943.

Fontes Audiovisuais

A EXPULSÃO de japoneses da cidade de Santos em 8 de julho de 1943. Depoimento. Direção: Mario Jun Okuhara. Produção: Projeto Abrangências. YouTube (14 min.) Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=OyXiXwhCjHI>. Acesso em 16 mar. 2021.

A HISTÓRIA não contada. Japoneses foram expulsos de Santos na Segunda Guerra. Documentário. Produção: NHK TV. YouTube (49 min.) Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=ioUYVvEuww0&t=820s>. Acesso em 16 mar. 2021.

ENTREVISTA sobre o documentário *Yami no ichinichi*. Produção: TV Câmara. YouTube (13:33) Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=j3ZL8zlNK2Q>. Acesso em 16 mar. 2021.

OS JAPONESES no Vale do Ribeira e sudoeste paulista. Documentário. Direção: Chico Guariba. Produção: Chico Guariba e Daniela Cyrino. Ecofalante. 2008 (26 min.). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=7euLZybjG_Q. Acesso em 16 mar. 2021.

RYU MIZUNO, pai da imigração japonesa no Brasil. Documentário. Produção: TV Japonesa. YouTube (26:28). Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=Yx5ZiQEnW3A>. 16 mar. 2021.

ULTRAPASSANDO fronteiras, os 120 anos de Japão e Brasil. Documentário. Versão brasileira: TV Brasil. YouTube (52 min.) Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=9o1d4BZgz6E&t=2638s>. Acesso em 16/03/2021

YAMI NO ICHININI, o crime que abalou a colônia japonesa. Documentário. Direção: Mario Jun Okuhara. Realização: Imagens do Japão TV. 2012. YouTube (82 min.). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=QDf_egB3MG4. Acesso em 16/03/2021

1988, 80 ANOS da imigração japonesa. Documentário. Realização: Globo Repórter. YouTube (52:51). Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=27_cRZRPeXg. Acesso em 16/03/2021

Legislação

BRASIL. Decreto Lei nº 19.482, de 12 de dezembro de 1930. Limita a entrada, no território nacional, de passageiros estrangeiros de terceira classe, dispõe sobre localização e amparo de trabalhadores nacionais e dá outras providências. Disponível: <https://bit.ly/33vSWpe> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Constituição de 1934. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934. Disponível em: <https://bit.ly/3e6a5b3> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 383, de 18 de abril de 1938. Veda a estrangeiros a atividade política no Brasil e dá outras providências. Disponível em: <https://bit.ly/3J0MlDr> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 406, de 4 de maio de 1938, Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3E80Stz> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 3010, de 20 de agosto de 1938. Regulamenta o decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, que dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. Disponível em: <https://bit.ly/30H9OZg>. Acesso 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 868, de 18 de novembro de 1938. Cria, no Ministério da Educação e Saúde, a Comissão Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <https://bit.ly/3E95cZi> . Acesso em 29 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº de 9 de dezembro de 1941. Estabelece medidas de proteção e segurança aos interesses de estrangeiros na atual emergência. Disponível em: <https://bit.ly/3yCKv77>. Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.120, de 21 de fevereiro de 1942, Que altera a legislação sobre terrenos de marinha. Disponível em: <https://bit.ly/3mf1JCu> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 4.166, de 11 de março de 1942. Dispõe sobre as indenizações devidas por atos de agressão contra bens do Estado Brasileiro e contra a vida e bens de brasileiros ou estrangeiros residentes no Brasil. Disponível em: <https://bit.ly/3GVraRG> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 5.666, de 15 de julho de 1943. Esclarece e amplia o Decreto-Lei nº 4.120, de 21 de fevereiro de 1942, e dá outras providência. Disponível: <https://bit.ly/30C3HVU> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.278, de 29 de janeiro de 1945. Estabelece novo prazo para que os atuais posseiros e ocupantes de terrenos de marinha regularizem sua situação. Disponível em: <https://bit.ly/3JbrjIU> . Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.937, de 5 de setembro de 1945. Dispõe sobre o loteamento de terrenos de marinha. Disponível em: <https://bit.ly/3qay9PB> Acesso em 28 mar. 2021.

BRASIL. Decreto Lei nº 7.967, de 18 de setembro de 1945. Dispõe sobre a Imigração e Colonização, e dá outras providências. Disponível em <https://bit.ly/3qaQ6xs> . Acesso em 28 mar. 2021.

Referências Bibliográficas

ALVIM, Zuleika Maria Forcione. O Brasil italiano (1880~1920). In: FAUSTO, Boris (Org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América*. São Paulo: Edusp, 1999.

AMAYA, Stephanie. *Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: Em estudo a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930~1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

AOKE, Ana Hiroko. *A escolarização da comunidade nipônica no bairro do Parateí (1960~1980)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E AGRÍCOLA CACHOEIRA. 1928~2018. São Paulo: Paulos, 2018.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA DE CAMPO LIMPO. 1948 ~2018. 70 anos de fundação. São Paulo. s.e. 2018.

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA DE CAMPO LIMPO. *Fujinkai 20 anos de fundação*. São Paulo, s.e. 1994.

ASSOCIAÇÃO OKINAWA KENJIN DO BRASIL. 90 anos desde Kasato Maru: Imigração Okinawana no Brasil. São Paulo. Imprensa Oficial, 2000.

_____. *1 século de história: a comunidade okinawana no Brasil desde o navio Kasato Maru, 1908~2008*. São Paulo: Paulos, 2012.

_____. *1 século de história em fotos: a comunidade okinawana no Brasil, 1908~2008, centenário da imigração*. São Paulo: Paulos, 2014.

_____. *100 Anos Brasil Okinawa*. As comemorações da Associação Okinawa Kenjin do Brasil e do Centro Cultural Okinawa do Brasil. São Paulo: Paulos, 2010.

BENEDICT, Ruth. *O crisântemo e a espada*. Editora Perspectiva: São Paulo, 2019.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. Uma memória e a nacionalização dos imigrantes japoneses. *Revista Teoria e Prática da Educação*. v.10, n.1, p. 99-108, 2007.

CARDOSO, Ruth Corrêa Leite. *Estrutura familiar e mobilidade social: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo*, Tese (Doutorado em Antropologia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. A biotopia do imigrante ideal: nem negro, nem semita, nem japonês. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (Orgs).

Imigrantes japoneses no Brasil, trajetórias e imaginários e memória. São Paulo: Edusp, 2010.

CARVALHO, Vânia Carneiro de. Fotografia e história: ensaio bibliográfico. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, N. Ser. v.2, p. 253-300, jan./dez, 1994.

DAMASCENO, Alberto; PANTOJA, Suellem. Controle e fiscalização do ensino do Pará: a inspeção escolar no início do século XX. *Revista brasileira de História da Educação*, v.20, e 093, 2020.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. *Educação & Sociedade*, ano XXI, nº 72, ago. 2000.

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

DEZEM, Rogério. Shindô-Renmei: Terrorismo e repressão. Módulo III Japoneses. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci (Org). *Inventário Deops*. São Paulo: Arquivo do Estado, Imprensa Oficial, 2000.

_____. Hi-no-maru manchado de sangue: a Shindo Renmei e o Deops/SP. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (Orgs). *Imigrantes japoneses no Brasil, trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. *Um exemplo singular de política imigratória: subsídios para compreender o processo de formação dos núcleos pioneiros de colonização japonesa no estado de São Paulo (1910-1930)*. São Paulo: Unesp, 2008.

DOI, Elza Taeko. O ensino de japonês no Brasil como língua de imigração. Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. *Estudos Lingüísticos*, Campinas, v. XXXV, p. 66-75, 2006.

FAUSTO, Boris (org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América Latina*. São Paulo: Edusp, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes, AMADO, Janaína (org.). *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2006.

FONSECA, Pedro Cezar Dutra. *Vargas: o capitalismo em construção*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HANDA, Tomoo. *O imigrante japonês*. São Paulo: TA Queiroz, 1987.

HIGA, Lais Miwa. *Umi no kanata, do outro lado do mar: história e diferença na "comunidade okinawana brasileira"*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social).

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

HIRANO, Sedi. Apresentação. In: MOTOYAMA, Shozo, e OKUBARU, Jorge (Org.). *Do conflito à integração – Uma história da imigração japonesa no Brasil – Volume II (1941-2008)*. São Paulo: Paulos, 2018, p.7-12.

_____. Prefácio. In: MITA, Chiyoko. *Bastos: uma comunidade étnica japonesa no Brasil*. São Paulo: Humanitas, 1999.

KANASHIRO, Yukihide Reinaldo. In: ASSOCIAÇÃO CULTURAL E ESPORTIVA DE CAMPO LIMPO. *70 anos de Fundação (1948~2018)*. São Paulo: s.ed, p.52 -95, 2018.

KOSSOY, Boris. *Fotografia & História*. Ateliê Editorial, p. 33-50 e 97-99, 2001

KOSSOY, Boris. Retratos e auto-retratos: imigrantes japoneses no Estado de São Paulo. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (org.). *Imigrantes japoneses no Brasil, trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1990

LENHARO, Alcir. *Sacralização da política*. Campinas: Unicamp, 1986.

LUIZ, Leonardo Henrique. Xintoísmo de Estado: entre o imperialismo e a imigração japonesa para o Brasil. UFRGS, *Revista Aedos*, Porto Alegre, v. 10, n. 22, p. 199-218, ago., 2018.

MINOMIYA, Masato. São Paulo: *90 anos da imigração japonesa no Brasil*. Edição trilingue. São Paulo: Comissão comemorativa do 90º aniversário da imigração japonesa no Brasil, 1998.

MITA, Chiyoko. *Bastos: uma comunidade étnica japonesa no Brasil*. São Paulo: Humanitas FFLCH USP, 1999.

MIYAGUI, Akira. *Muribushi*. 3 ed., São Paulo: Centro de Pesquisa da Imigração Okinawana no Brasil, Paulo's, 2017.

_____. *Muribushi*. v. 3, São Paulo: Centro de Pesquisa da Imigração Okinawana no Brasil, Paulo's, 2018.

_____. *Muribushi*. v. 4. São Paulo: Centro de Pesquisa da Imigração Okinawana no Brasil, Paulo's, 2019.

_____. *Muribushi*. v. 6,7. São Paulo: Centro de Pesquisa da Imigração Okinawana no Brasil, Paulo's, 2021.

MORAIS, Fernando. *Corações Sujos: a história da Shindo Renmei*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORALES, Leiko Matsubara. *Cem anos de imigração japonesa: o japonês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. De língua de imigração a língua de estudo: caminhos para revitalização da cultura e da língua japonesa no âmbito paulista. *Revista do Programa de Pós-graduação em Letras*. Universidade de Pelotas, Pelotas, v.23, n.4, out-dez, 2020.

_____. O ensino de língua japonesa nas escolas comunitárias no período pós-guerra. *Estudos Japoneses*, n. 31, Centro de Estudos Japoneses da Universidade de São Paulo, p. 81-98, 2011.

MOTOYAMA, Shozo, e OKUBARU, Jorge. *Do conflito à integração – Uma história da imigração japonesa no Brasil – Volume II (1941-2008)*. São Paulo: Paulo's, 2018.

NAKAMOTO, Ana Luisa Campanha. *Representação do feminino na imigração japonesa e okinawana no Brasil*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NASCIMENTO, Dorval do. Escola, nação, patriotismo: inspeção escolar e promoção da cultura cívica nas escolas primárias de Santa Catarina (1900 – 1930), *Roteiro*, Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, v. 35, n. 2, p. 363-380, jul./dez., 2010

NETO, Joaquim Shiraishi, SHIRAISHI, Mirtes Tieko (org.). *Código Amarelo, dispositivos classificatórios e discriminatórios de imigrantes japoneses no Brasil*. Maranhão, São Luis: EDUFMA, 2016.

NOGUEIRA, Arlinda Rocha. *Imigração japonesa, Na história contemporânea do Brasil*. São Paulo: Centro de Estudos Nipo-Brasileiros. Massao Ohno Editor.1983.

OKAMOTO, Monica Setuyo. A educação ultranacionalista japonesa no pensamento dos nipo-brasileiros. *História da Educação*, Porto Alegre, v.22, n.55, maio/ago 2018, p.225-243. Disponível em: DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/80207>.

_____. *Burajiru Jihô (Noticias do Brasil) e Nippak Shimbun (Jornal Nipo-brasileiro): os primeiros tempos dos jornais japoneses no Brasil (1916-1941)*. Disponível em: http://escritos.rb.gov.br/numero09/cap_06.pdf

OLIVEIRA, Juarez de (org.). *Código Penal*. São Paulo: 35ª edição, Saraiva, 1997.

OMURO, Selma de Araujo Torres. *A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

PAULO, Marcos Antônio Rodrigues. *A organização administrativo burocrático da instrução pública paulista: estudo sobre o regulamento da diretoria geral de 1910*. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

PAULO, Marco Antônio Rodrigues *et alii*. O serviço de inspeção estabelecido no Estado de São Paulo pela reforma da instrução pública de 1892-1893. *Cadernos de História da Educação*, v.8, n.2, jul/dez, 2009, p.381-407.

PERAZZO, Priscila Ferreira. O confinamento de Acará: japoneses na colônia. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (org.). *Imigrantes japoneses no Brasil, trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. *O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo*. São Paulo: Divisão Arquivo do Estado, 1999.

_____. *Prisioneiros da guerra: os “Súditos do Eixo” nos campos de concentração brasileiros (1942~1945)*. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

PILETTI, Claudino e PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

_____. *O perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo*. Coleção teses e monografias volume 1. São Paulo: Arquivo do Estado de São Paulo, 1999.

_____. *Prisioneiros de guerra: os “súditos do Eixo” nos campos de concentração brasileiros (1942~1945)*. São Paulo: Imprensa oficial, Humanitas, 2009.

RODOANEL cortará fazenda de agricultores de portugueses na zona norte. Jornalismo. Disponível: <https://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/1131694-rodoanel-cortara-fazenda-de-agricultores-portugueses-na-zona-norte.shtml>. Acesso em 16 mar. 2021.

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

SAKURAI, Célia. Contribuição da imigração japonesa para o Brasil moderno e multicultural. In: *Vários autores*. São Paulo: Paulos, 2010.

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

_____. Imigração japonesa para o Brasil: um exemplo de imigração tutelada (1908-1941). In: FAUSTO, Boris (org.). *Fazer a América: a imigração em massa para a América*. São Paulo: Edusp, 1999.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A campanha nacionalista e a inspeção escolar em Santa Catarina. *Revista Educação em Questão*. v. 33 n. 19 (2008): set./dez. 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira Mello. Educação escolar na Primeira Republica: memória, história e perspectivas de pesquisa. *Dossiê Tempo* v. 13, n. 26, 2008.

SHIBATA, Hiromi. *As escolas japonesas paulistas (1915- 1945): a afirmação de uma identidade étnica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

_____. Da casa de pau-a-pique aos filhos doutores: trajetórias escolares de gerações de descendentes japoneses (dos anos 1950 aos anos 1990). Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

SHIZUNO, Elena Camargo. Bandeirantes do oriente ou perito amarelo: os imigrantes japoneses e o Dops. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (org.). *Imigrantes japoneses no Brasil, trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

SILVA, Rafael da Silva e. *A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Metodista, São Paulo, 2016.

_____. O drama da colônia japonesa de Santos durante a era Vargas (1937~1945). *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH • São Paulo*, jul., 2011.

_____. Iniciativas da colônia japonesa de Santos no campo da educação (1908~1943). *Pesquisa em pós-graduação*, série Educação. n. 7, p. 119~132, São Paulo, 2013.

_____. A colônia japonesa de Santos (1908~1945): formação e desenvolvimento em uma cidade em transformação. *Cadernos Cenu*, v.23, n.2, 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Fotografias escolares: a leitura de imagens na história da escola primária*. In: Educar. Curitiba, nº18, p. 75-101, Editora da UFPR, 2002.

TAKEUCHI, Marcia Yumi. O império do sol nascente no Brasil: entre a idealização e a realidade. In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (org.). *Imigrantes japoneses no Brasil, Trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

_____. O perigo amarelo em tempos de guerra (1939-1945). Módulo III – Japoneses. *Coleção Inventário DEOPS*. São Paulo: Arquivo do Estado/ Imprensa Oficial do Estado, 2002.

TAVARES, Rodrigo Rodrigues. Japoneses em Santos (1908-1943). In: CARNEIRO, Maria Luiza Tucci, TAKEUCHI, Marcia Yumi (org.). *Imigrantes japoneses no Brasil, Trajetórias e imaginários e memória*. São Paulo: Edusp, 2010.

VALLE, Natalia Ribeiro do. *Terras de marinha, taxa de ocupação: devida ou indevida, como saber?* São Paulo: RG editores, 2007.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. *Raça e assimilação*. 4 ed., Rio de Janeiro: Livraria José Olympio, 1959.

WAKISAKA, Katsunori (Coord) *et alii*: *Uma epopéia moderna, 80 anos da imigração japonesa no Brasil*. São Paulo: Hucitec. Sociedade Brasileira de Cultura Japonesa, 1992.

YAMASHIRO, José. *Trajetória de duas vidas*. São Paulo: Aliança Cultural Brasil-Japão, Centro de Estudos Nipo-Brasileiros: Bartira, 1996

Anexo

Santos, 12 de julho de 1940

Núcleos de imigração japonesa

SENHOR DIRETOR GERAL

Acusando o recebimento do ofício nº 460 (Gabinete) de 8 do corrente, no qual me determina Vossa Senhoria remeta a esse Departamento, com urgência, mapa da região escolar com os núcleos de imigração japonesa assinalados e relação nominal das escolas clandestinas fechadas a partir de abril de 1939, apresso-me em cumprir a determinação, tendo-me demorado apenas o tempo suficiente para mandar desenhar a carta e para coligir os dados que adiante terei a honra de oferecer a Vossa Senhoria.

Quanto ao mapa, fil-o apenas do litoral sul, deixando a parte norte da região, onde não há imigrantes formando núcleos e onde estrangeiros só agora começam a reaparecer, ainda assim em numero limitado; não inclui Santos por ser um grande porto de mar, necessariamente tendendo para o cosmopolitismo; e tive de fazer mapa novo, diverso dos que já tenho remetido ao Departamento sobre o mesmo assunto, pois a atual distribuição de escolas difere, naturalmente, em numero e situação, das localizações passadas, não me tendo, por isso, sido possível aproveitar o mapa publicado na pagina 81 do Anuario de Ensino de 1935-1936, croquis onde, aliás, está também assinalado o núcleo de Pariquera-Assú, que não é constituído de japoneses.

A importantíssima questão das escolas estrangeiras constitúe capitulo obrigatório de todos os relatórios anuais que remeto ao Departamento e tem sido objeto de vários relatórios parciais e de demoradas informações em processos. Nunca perde a oportunidade, dada a sua relevância. Antes, agora que, segundo ouvi de Vossa Senhoria e segundo noticias que me chegam pela imprensa, é, esse, caso que tantas preocupações traz a Vossa Senhoria, estima a delegacia de Santos poder prestar novo depoimento.

Localizam-se os imigrantes japoneses no Estado de São Paulo, como é sabido, nos arredores da Capital, tanto na Central do Brasil como na Sorocabana, no vale do Paraíba, principalmente perto de Pindamonhangaba, no chamado litoral sul e na porção noroeste do Estado, delegacias de ensino de Rio Preto, Bauru, Lins e Presidente Prudente, porção onde são mais numerosos e adensados os núcleos. Os núcleos da Capital e da Central do Brasil nunca dão de falar de si. Citam-se, quase sempre, os núcleos do litoral e os da noroeste. E há, generalizadamente, quanto ao do litoral, ideias errôneas que urge sejam erradicadas. A delegacia cuida que presta grande serviço a administração de Vossa Senhoria com o declarar, fundamentalmente, que a questão japonesa na região de Santos é questão absolutamente resolvida. Isso tem sido verificado frequentissimamente por visitantes ilustres, dos quais há depoimentos publicados, altas autoridades estaduais e federais, citando-se, por exemplo, o Dr. Adalberto Neto, então secretario interino da Educação; o Dr. Almeida Junior, Diretor de Ensino; os Drs Cantidio de Moura Campos, Secretario da Educação e Sebastião Calazãs, Diretor do Serviço Sanitário; o Snr. Levy Sobrinho, Secretario da Agricultura; o Major Lima Camara, membro do Estado Maior do Exercito e Vice-Presidente do Conselho Federal de Imigração e Colonização; o Dr. Humberto Pascale, Diretor do Departamento de Saude; o Dr. Costa Filho, Chefe do Serviço de Malaria; o General Artur Portela, Diretor do Serviço de Material Belico do Exercito; o Prof. Gonzaga Fleury, ao tempo Chefe do Serviço do Ensino Primario e em viagem especial de inspeção; recentemente o Prof. Mota Mercier, chefe de serviço do Departamento e ex-diretor do Ensino, em companhia do prof. Mario Gualberto, do gabinete de Vossa Senhoria: finalmente o Exmo. Snr. Dr. Ademar de Barros, D.D. Interventor Federal. Muito grato ficaríamos si Vossa Senhoria nos honrasse pessoalmente com uma viagem de inspeção, afim de que verificasse o notável trabalho de assimilação realizado pela escola publica, trabalho que, afinal, não é nosso, mas é do Departamento que tem a honra de ser dirigido por Vossa Senhoria.

A questão, como afirmei, se acha aqui resolvida a inteiro contento dos interesses nacionais e se acha resolvida por uma série de fatores que convem enumerar, devendo ser destacado desde logo a antiguidade da escola publica primaria, havendo algumas na zona há mais de vinte anos, contemporâneas da imigração japonesa. Destaque-se também o desenvolvimento notável das escolas estaduais: elas não só foram colocadas na zona a tempo propicio, como, principalmente de oito anos a esta parte, foram aumentadas de maneira a bastarem folgadamente para todos os filhos de imigrantes aqui chegados em idade escolar.

Mas, sistematizando, consideremos, primeiro, a disseminação dos núcleos japoneses; estão espalhados, como se ve, em largo território.

Depois, o seu numero e a proporção para com a população da zona. Em 1934, segundo o recenseamento estadual, havia nos 4 municipios interessados, Itanhaem, Iguape, Jacupiranga, e Xiririca, ... 74.632 habitantes, dos quais, segundo dados que colhi no Consulado japonês desta cidade, cerca de 7.000 eram japoneses: menos de 10%. Não há agora, elemento direto para saber-se o atual numero de japoneses. Conhece-se (Boletim nº 3, de 1940, do Departamento de Estatística) a população da zona em 31/12/1939: 83.098. E pode ser calculada a população japonesa pelo numero de alunos filhos de japoneses existentes nas escolas em novembro de 1939: - 1.229, que, na taxa de 17% adotada pelo citado Departamento, produzem 7.229, o que será mais ou menos, o numero de japoneses; note-se que a proporção decaiu, já sendo visivelmente inferior a 10%, o que se explica não apenas porque cessou a vinda de imigrantes, como principalmente porque os japoneses estão deslocando do Ribeira, primeiro para o ramal Santos-Juquia, depois para outras regiões do Estado e para o norte do Paraná; isso se ve bem na zona ao norte de Sete Barras, onde hoje há apenas tres escolas isoladas e onde já tivemos seis; transferimos, por falta de alunos, uma do Quilombo e duas da Colonia Japonesa; faz pena a nos, como brasileiros amantes de sua terra, ver o que la se ve, de casas e instalações agrícolas abandonadas, de obras de assistência, inclusive um aceitavelmente instalado hospital; acreditamos que os sistema excelente de estradas de rodagem possa estancar o êxodo e fazer retornar muitos imigrantes (e essa opinião ouvimos também em Registro do Exmo. Snr. Major Levy Sobrinho, D.D. Secretario da Agricultura), com o que muito lucrara a economia da região e, conseqüentemente, com o que se restabelecerão ali as escolas, o que particularmente nos satisfaz porque entendemos que a assimilação, nesta zona, é mais fácil que nas demais. Examinando-se o mapa escolar da região, logo se destaca um fato importantíssimo: a condensação de escolas na zona de imigração, sem abandono (apesar das inúmeras dificuldades encontradas na sua manutenção) das zonas onde não há imigrantes; e isto fora da estrada de ferro e da rodovia, só há, dentro da zona de imigração, escolas, onde há núcleos japoneses; veja-se a linha, Vila Batista, São José, Três Barras, veja-se o Bairro do Santo, vejam-se os arredores de Registro e de Sete Barras; e como todas as instalações são ali construídas e cedidas gratuitamente pelos japoneses, chega-se a este outro fato: si não houvesse a boa vontade dos japoneses não haveria escola estadual. O fato merece ser assinalado porque denuncia eloquentemente a mentalidade dos imigrantes desta zona, que é fazer escolas estaduais. A isso se deve, principalmente, o êxito dos nossos trabalhos de assimilação. O Dr. Almeida Junior teve a bondade de se referir a mim, neste pormenor, declarando que eu sube canalizar para a escola publica a tendencia conhecida do japonês em cuidar do ensino. Perdoe Vossa Senhoria que eu aceite a referencia como verdadeira; antevi desde a chegada a região, em 1932, que o aparelho do ensino particular era precariamente transitório diante da imperiosa necessidade da nacionalização total que, hoje ou amanhã, teria de chegar; e tive a felicidade de poder preparar as coisas para isso. Dai não ter havido qualquer colapso quando foi do fechamento das escolas japonesas, em 1938, semi-japonesas, porque todas, sem exceção, tinham um professor brasileiro ao lado do japonês e funcionavam na maioria, apropositadamente dentro dos próprios grupos escolares e das quais eu fui fazendo, pacientemente, meros cursos de língua japonesas e escolas de continuação, continuação de português, geografia e historia do Brasil, dadas por professores brasileiros, a expensas dos japoneses; era um aparelho de ensino complementar, em suma. Segundo comunicação e sempre encaminhadas ao Departamento de Educação com a devida oportunidade, muitíssimas escolas japonesas se fecharam mesmo antes do Decreto 3.010, porque as estaduais já satisfaziam plenamente aos colonos. De cada ves que dada colônia preparava uma casa para aula e para residência de professor, e são as melhores da região escolar, sabiam os colonos antecipadamente que aquilo significava a morte próxima da escola particular japonesa. Mas continuavam a preparar instalações. Nucleos houve,

como o Bairro do Santo, em que nem se cogitou da escola particular: os colonos pleitearam simplesmente a estadual. São verdades que precisam ser ditas com a indispensável honestidade. Não se infira daí, apressadamente, que nunca houve infrações. Houve. O homem é o mesmo, universalmente. Desobedece. Nenhuma infração deixou de ser punida, como tudo consta seguramente dos arquivos desse Departamento. Seria infantil pretender que todos os japoneses, sem exceção de um, se portassem sempre rigorosamente dentro das prescrições legais; aqui se abria uma escola de professor provindo de outra região, sem registro prévio: era fechada; ali, eram admitidas crianças de menos de 10 anos; eram eliminadas, era os professores repreendidos; tudo, sempre, comunicado as autoridades. O que posso afirmar é que, depois do dia 20 de dezembro de 1938, ultimo do prazo estabelecido pelo Decreto Nacional nº 3.010, nem uma infração foi constatada, a despeito da contiuia e honesta vigilância dos senhores inspetores e a despeito da fiscalização incessante que são objeto dos imigrantes japoneses, por parte dos particulares, nacionais e de outras nacionalidades, nem sempre movida, a fiscalização, por questões caracteristicamente escolares. Da zona do Ribeira, onde há conhecidos inimigos da colonização japonesa que fornecem abertamente matéria para comentários de imprensa, nunca depois da citada data, me chegou qualquer denuncia; da zona da estrada de ferro Juquiá, chegam muitas, veiculadas por professores, particulares ou por intermédio dos próprios auxiliares de inspeção, que transmitem, certamente, queixas de particulares; o inspetor snr. Agnelo Leandro Pereira tem sido incansável a ver si consegue averiguar a procedência de alguma, não se poupando madrugadas e longos percursos a pé, para fugir dos horários ferroviários: nada conseguiu encontrar.

Havera ensino domestico? É mais do que provável que haja.

A delegacia não tem elementos legais para agir, a qualquer hora, em qualquer lugar, dentro inclusive de domicílios. Quando lhe forem fornecidos esses elementos, agirá, sem discutir: estou certo de que Vossa Senhoria assim acreditará. Haverá sempre, seria inconcebível que não houvesse, este ou aquele pai que pretenda ensinar sua língua ao filho. Parece-me que o Decreto 3.010 cuida apenas de escola, silenciando sobre o ensino dado no lar, pelo próprio pai. Mesmo assim, si Vossa Senhoria entender acertado, e me fizer as indispensáveis determinações sobre o assunto, procurarei fazer inspecionar esse aspecto da questão, no qual não tenho agido por me julgar incompetente.

Como é feito o ensino na região de imigração? Quasi que exclusivamente por escolas estaduais; Não há nessa zona escolas municipais e só há quatro escolas particulares, todas dirigidas por professores brasileiros natos; três, a de Registro e duas de Itariri, não tem curso de língua japonesa; a restante, de Itariri, registrada nesse Departamento sob nº 5, município de Itanhaem, é exclusivamente curso de língua japonesa, para maiores de 14 anos, nos strictos termos da legislação federal; sua professora, d. Laura Kaneco Yamashiro, nascida em Cedro e habilitada regularmente para o magistério, reside no mesmo hotel em companhia das adjuntas do Grupo de localidade e timbra em ter o diretor do Grupo como seu diretor também; a escola tinha em novembro de 1939 apenas 18 alunos. Um outro argumento para se crer que a generalidade dos japoneses não pretende burlar a lei é que acabam de abrir em Santos um internato, o Colegio Sul de São Paulo, para onde mandam os filhos a quem desejam seja ensinado o idioma japonês, o que aqui, por ser zona urbana, é permitido. Tudo com pleno conhecimento do Departamento.

É grande a proporção de filhos de japoneses nas escolas da região?

É decrescente, naturalmente. Não vindo mais imigrantes, já muitos de seus filhos concluíram o curso. Assim, vê-se bem isso examinando-se, por exemplo, a matricula de dois grupos, digamos, de Carapiranga e de Registro, em épocas diferentes.

	1932	1935	1939
G. E. de Carapiranga	76,66%	86,27%	64,53%
G.E. de Registro	44,00%	45,00%	33,00%

A porcentagem é de filhos de japoneses.

Enseja assim a escola a necessária mistura de filhos de nacionais, de japoneses e de imigrantes de outras nacionalidades.

Em 1936 procedi a um inquérito e concluí que a proporção de alunos nas zonas de imigração era a seguinte:

Filhos de brasileiros	45,79%
Filhos de japoneses	46,86%

Filhos de diversos 7,35%

Examinando os boletins estatísticos de 1939, podemos estabelecer a seguinte proporção, conservada a taxa de 7,35% para filhos de pais de outras nacionalidades, pois os nossos boletins só se referem a filhos de estrangeiros, englobadamente; admito essa taxa, mas estou inclinado a acreditar seja ela hoje maior, pois, como se sabe, quando localidades progredem, para ali acorrem operários e pequenos comerciantes, quasi sempre portugueses, italianos, sírios; sendo ela maior, ainda se pode considerar menor a taxa de filhos de japoneses:

Filhos de brasileiros	1.583 alunos ou 52,18%
Filhos de japoneses	1.229 alunos ou 40,49%
Filhos de diversos	<u>223</u> alunos ou <u>7,35%</u>
	3.035 100,00%

Deduzindo-se dos 3.035 alunos existentes em novembro os matriculados nas 4 escolas particulares, 153, restam, 2.882 para as escolas estaduais. E como são elas em numero de 76 unidades, 36 escolas isoladas e 40 classes agrupadas em 8 grupos, vê-se que a média final foi excelente, 37,9 por unidade. A porcentagem de frequência foi igualmente elevada e o aproveitamento inteiramente satisfatório, já na porcentagem de promoção, já no nível do ensino, como Vossa Senhoria poderá verificar pelo caderno que o professor Mario Gualberto colheu no G. E. de Campo de Experiência.

Talvê seja interessante conhecer os dados por município, da zona de imigração. Assim teremos:

Filhos de	Brasileiros	Estrangeiros
Itanhaem	39,59%	60,41%
Iguape	49,89%	50,11%
Xiririca	53,95%	46,05%
Prainha	58,84%	41,16%
Jacupiranga	83,59%	16,42%

Note-se que aqui os filhos de japoneses vêm englobados com filhos de estrangeiros em geral.

No ultimo fato merece destaque. É tão cuidadoso o Governo que chega a manter, excepcionalmente, no G. E. de Registro, um 5º ano para melhorar a instrução dos alunos. Esse providencia, logo que houver casa conveniente para ele, deve ser entendida ao G. E. de Itariri, em Itanhaem.

Concluindo, Senhor Diretor Geral, quer a delegacia de Santos deixar mais uma vê assegurada a Vossa Senhoria todo o seu tradicional e inquebrantável empenho em prosseguir na obra de nacionalização em que está empenhada. Qualquer irregularidade que merecer a sua atenção, fique Vossa Senhoria certo de que me apressarei em comunicar-lhe para as providencias que se fizerem necessárias.

Tenho a honra de reiterar a Vossa Senhoria os protestos de minha alta consideração.

a) Luiz Damasco Penna.

A Sua Senhoria o Senhor Professor Dario Dias de Moura,

D. D. Diretor Geral do Departamento de Educação.

(RDRSA 1941, p.68- 74)