

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Stephanie Amaya

**REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL:
estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil**

Campo Grande, MS

2023

STEPHANIE AMAYA

**REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL:
estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Educação Cultura e Sociedade. Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

Campo Grande, MS

2023

Amaya, Stephanie.

Revisão sistemática sobre escolas étnicas no Brasil: estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil./Stephanie Amaya. – 2023.

Trabalho de Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis.

1. Imigração. 2. História da Educação. 3. *Habitus* étnico-estudantil. 4 Instituições escolares. 5. Revisão sistemática.

. I. Amaya, Stephanie. II. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus Campo Grande. III. Revisão sistemática sobre escolas étnicas no Brasil: estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil..

Stephanie Amaya

REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL:
ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DO *HABITUS* ÉTNICO-ESTUDANTIL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Faculdade de Educação, como requisito para a obtenção do título de Doutora.
Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 13 de março de 2023.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Jacira Helena do Valle Pereira Assis (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório (Membro titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa (Membro titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Programa de Pós-Graduação em Educação/CPTL
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira (Membro titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação - Campo Grande
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira (Membro titular)
Programa de Pós-Graduação em Educação/FAED
Universidade Federal da Grande Dourados

À minha mãe querida, Janete (*in memoriam*).
Por acreditar e investir em mim e me incentivar a
terminar cada projeto iniciado.
Pelo exemplo de vida. Saudades eternas.

AGRADECIMENTOS

Deus, obrigada Senhor! Por me conceder força e coragem nos momentos mais difíceis; por colocar pessoas maravilhosas em minha trajetória.

À minha família, que esteve comigo, por todo apoio e incentivo. Toda nossa dedicação e sacrifícios valerão a pena.

À orientadora e amiga Profa. Dra. Jacira Helena, por tantos anos de orientação e tantas aprendizagens profissionais, acadêmicas e pessoais.

Ao meu namorado de longa data “Joe”, meu eterno carinho e gratidão.

À colaboração e participação dos professores que compuseram a banca de qualificação: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa, Profa. Dra. Katia Cristina Nascimento Figueira e Profa. Dra. Magda Carmelita Sarat Oliveira

A todos os meus amigos, que se tornaram parte da família e viveram comigo a construção dessa jornada.

Aos colegas do GEPASE/CNPq/UFMS, que me proporcionaram os momentos extraordinários de formação.

A todos (as) que ajudaram e participaram da pesquisa.

Com efeito, as chances de contribuir para produzir a verdade me parecem depender de dois fatores principais, que estão ligados à posição ocupada: o interesse que se tem em conhecer e dar a conhecer a verdade (ou inversamente, em escondê-la e esconder-se dela) e a capacidade que se tem de produzi-la.
(BOURDIEU, 2019, p. 25)

RESUMO

A presente pesquisa vincula-se à Linha de Pesquisa “Educação, Cultura e Sociedade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. O objeto de estudo são as escolas étnicas de imigrantes no Brasil, na produção científica e acadêmica de estudiosos e pesquisadores das áreas de Ciências Humanas no país, em especial da Educação. O *corpus* de análise foi resultado de uma Revisão Sistemática (RS) para identificar os elementos mobilizados na formação do *habitus* étnico das etnias e a participação da cultura escolar na formação do *habitus* étnico-estudantil. A RS utiliza critérios explícitos, padrões de extração e síntese, bem como são abertos, podendo serem replicados/atualizados por outros pesquisadores que tiverem o mesmo interesse de pesquisa. Os objetivos específicos são: 1. Identificar o que vem sendo produzido em nível nacional e estadual sobre “escolas étnicas” nas produções científicas e acadêmicas, para que se conheçam as estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil; 2. Analisar as estratégias mobilizadas pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil. A metodologia de RS potencializou e organizou dados coletados por meio de procedimentos, protocolos e formulários para coletar e selecionar o material analisado. A pesquisa foi assentada teoricamente nos conceitos sociológicos de Pierre Bourdieu e de estudos que derivam de sua obra. Foram mobilizadas nas análises as noções de *habitus*, *habitus* étnico, estratégias, campos e cultura escolar. Os resultados sinalizaram que as etnias mais presentes nas produções científicas e acadêmicas foram a alemã e a italiana, seguida pela japonesa. As regiões de maior concentração da produção selecionada estão localizadas na região Sul e Sudeste. Nas produções selecionadas, constatou-se a exigência da frequência escolar; a escolha do professor; a presença de apresentações escolares; o currículo; a disciplina; as competições (pedagógicas e esportivas) e a violência simbólica. Identificou-se que o investimento na escolarização dos filhos foi uma estratégia para ascender social e financeiramente, assim como obter o destaque na colônia e na sociedade brasileira. O *habitus* étnico-estudantil foi construído por meio de práticas e estratégias que se configuraram pelos imigrantes vindos para o Brasil, na obtenção de capitais sociais, econômicos, acadêmicos, etc., mobilizados nos diferentes campos. O *habitus* composto por experiências e vivências, de longo prazo, por vezes geracionais, estabeleceram o modo de ser e estar estudante. A pesquisa de caráter histórico-sociológico produziu a tese que as escolas étnicas de imigrantes se constituíram em lócus privilegiado na formação do *habitus*-étnico estudantil, bem como implementaram diferentes estratégias para a formação de quadros educacionais, políticos e sociais, a fim de construir a condição de acolhimento e reprodução dos pertencimentos e valores dos grupos étnicos originários.

Palavras-chave: Imigração. História da Educação. *Habitus* étnico-estudantil. Instituições escolares. Revisão Sistemática.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Line “Education, Culture and Society”, of the Graduate Program in Education – PPGEduc at the Federal University of Mato Grosso do Sul – UFMS. The object of study is the ethnic schools of immigrants in Brazil, in the scientific and academic production of scholars and researchers in the areas of Human Sciences in the country, especially in Education. The corpus of analysis was the result of a Systematic Review, to identify the elements mobilized in the formation of the ethnic habitus of the ethnic groups and the participation of the school culture in the formation of the ethnic-student habitus, having as specific objectives, namely: 1. Identify what it has been produced at national and state level on “ethnic schools” in scientific and academic productions, so that strategies in the formation of ethnic-student habitus are known; 2. Analyze the strategies by different ethnic groups in the formation of the ethnic-student habitus. The SR methodology leveraged and organized data collected through procedures, protocols and forms to collect and select the analyzed material. The research was theoretically based on the sociological concepts of Pierre Bourdieu and studies that derive from his work, the notions of habitus, ethnic habitus, strategies, fields and school culture were mobilized in the analyses. The results indicated that the ethnic groups most present in scientific and academic productions were German and Italian, followed by Japanese. The regions with the highest concentration of selected production are located in the South and Southeast. In the selected productions, the requirement of school attendance was verified; teacher choice; the presence of school presentations; resume; discipline; competitions (pedagogical and sports) and symbolic violence. It was identified that the investment in the schooling of the children was a strategy to ascend socially and financially and the purpose of obtaining the prominence in the colony and in the Brazilian society. The ethnic-student habitus was built through practices and strategies that were configured by immigrants coming to Brazil, in obtaining social, economic, academic capital, etc. mobilized in different fields. The habitus composed of long-term, sometimes generational, experiences established the way of being and being a student. The historical-sociological research produced the thesis that the ethnic schools of immigrants constituted a privileged locus in the formation of the student's ethnic-habitus, as well as implemented different strategies for the formation of educational, political and social cadres, in order to build the condition of reception and reproduction of the belongings and values of the original ethnic groups.

Keywords: Immigration. History of Education. Ethnic-student *habitus*. School institutions. Systematic review.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Produção sobre escolas étnicas selecionada nas plataformas – BDTD, SCIELO E ABEU.....	71
Figura 3 - "Arquivo Gepase"	106
Figura 4 - Resultado por fonte pesquisada..	112
Figura 5 -Modelo de resultado da seleção na Plataforma Sumarize	112
Figura 6 - Detalhes de resultados da seleção.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Diferenças entre a revisão bibliográfica tradicional e a revisão sistemática	24
Quadro 2- Produção científica com o descritor “escola étnica” – SciELO.....	31
Quadro 3- Produções científicas – dissertações e teses - descritor “escola étnica” – BDTD	32
Quadro 4- Editoras ABEU	49
Quadro 5- Modelo de formulário de condução	53
Quadro 6- ABEU busca com palavra-chave	55
Quadro 7- Livros selecionados na ABEU	57
Quadro 8- Livros selecionados da ABEU (formulário de extração).....	59
Quadro 9- Seleção de artigos na base Scielo	62
Quadro 10- Seleção artigos Scielo	64
Quadro 11- Seleção artigos BDTD (formulário de condução/extração).....	67
Quadro 12- Referencial teórico-metodológico e autores mobilizados nas produções sobre escolas étnicas.....	77
Quadro 13 - Nomenclaturas para escolas de origem étnica ou escolas étnicas no Brasil	78
Quadro 14- Fundação de escolas étnicas no Brasil indicadas na produção científica ..	79
Quadro 15 - Legislação Nacionalista que atingiu os estrangeiros no Brasil.....	86
Quadro 16- Produções e comentário sobre escolas étnicas no Período Vargas (1930-1945).....	90
Quadro 17 - Protocolo RS Gepase	107
Quadro 18 - Palavra-chave “étnica” nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul	109
Quadro 19 - Produções sobre escolas étnicas selecionadas na condução “arquivoGepase”	115
Quadro 20 - Produção “arquivo Gepase” sobre etnia boliviana.....	117
Quadro 21- Classificação e seleção de produções da etnia alemã sobre práticas escolares na formação do <i>habitus</i>	123
Quadro 22 - Produções para análise da formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil na etnia alemã.....	125
Quadro 23 - Produções para análise da formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil na etnia italiana	126

Quadro 24 - Produções para análise da formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil na etnia italiana	127
Quadro 25 - Produções para análise da formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil na etnia japonesa	128
Quadro 26 - “Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte” – seleção dos capítulos que tratam de escolas étnicas	129
Quadro 27 - Produções selecionadas para análise: <i>habitus</i> étnico-estudantil	131

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Editoras da ABEU por regiões	52
Gráfico 2 – Gráfico de seleção ABEU por etnia	58
Gráfico 3 – Gráfico Scielo (etnias).....	64
Gráfico 4 – Etnias apresentadas na produção científica da BDTD	72
Gráfico 5 – Produção sobre escolas étnicas por região do Brasil.....	72
Gráfico 6 – Gráfico de produção selecionada por etnia.....	73
Gráfico 7 – Gráfico quantitativo de produções que se relacionam com o Período Vargas	86
Gráfico 8 – Quantitativo inicial sobre as etnias no “arquivo Gepase.....	106
Gráfico 9 – Produção sobre escolas étnicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul.....	110
Gráfico 10 – Produções selecionadas sobre escolas étnicas que trazem cultura/práticas escolares.....	118

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
I – Trajetória da pesquisadora	15
1 INTRODUÇÃO	20
1.1 O percurso de pesquisa	20
1.2 Fontes e metodologia de pesquisa	23
1.3 Os estudos dos campos social e educacional sobre imigrações no Brasil: noções conceituais:	26
1.4 Referencial teórico bourdieusiano: as noções de <i>habitus</i> , <i>habitus</i> étnico, estratégias, campos e cultura escolar	36
1.4.1 <i>Habitus</i>	36
1.4.2 <i>Habitus</i> étnico	37
1.4.3 Campos	39
1.4.3.1 Campo social	41
1.4.3.2 Campo político	41
1.4.3.3 Campo religioso	41
1.4.3.4 Campo educacional.....	42
1.4.4 Estratégias	42
1.4.5 Cultura escolar.....	43
1.5 Governo Vargas (1930 – 1945): interferências nas escolas étnicas	45
1.6 Considerações sobre a estrutura da tese	47
2 O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL	48
2.1 Produções científicas sobre as escolas étnicas nas plataformas de busca: análise quantitativa	49
2.1.1 Produção ABEU.....	55
2.1.2 Produção científica sobre escolas étnicas na Scielo	61
2.1.3 Produção científica sobre escolas étnicas na BDTD	66
2.2 Produções sobre as escolas étnicas nas plataformas de busca: análise quantitativa/qualitativa.....	73
2.3 Escolas étnicas de imigrantes no Brasil: processos e itinerários da pesquisa com as produções científicas.....	77
2.3.1 Fundação das escolas étnicas de imigrantes no Brasil: o que sinaliza a produção científica	79
2.3.2 Obstáculos das escolas étnicas no Governo Vargas (1930-1945): preâmbulos historiográficos	82

2 Percalços da escola étnicas no Estado Novo ou período ditatorial do Governo Vargas (1930-1945): análise da produção científica.....	88
2.4 Produção sobre Escolas Étnicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso Sul.....	101
2.4.1 Programas de Pós-Graduação em Educação: processo descritivo dos trajetos percorridos	102
2.4.2 A construção do “arquivo Gepase”: produção coletiva e colaborativa do GEPASE/CNPq/UFMS	105
2.4.3 Protocolo de revisão sistemática na produção estadual sobre escola étnica	107
2.4.4 Produção acadêmica sobre a temática escola étnica no estado de Mato Grosso do Sul nos Programas de Pós-Graduação em Educação	108
2.5 Plataforma Evidências – Módulo Sumarize – ferramenta de organização da produção sobre escola étnica nos Programas de Pós-Graduação em Educação/MS	110
2.6 Considerações sobre os resultados da RS sobre escolas étnicas no “arquivo Gepase”.....	116
3 CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS ESCOLARES E <i>HABITUS</i> ÉTNICO-ESTUDANTIL: EM ANÁLISE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL	119
3.1 Produção científica sobre práticas escolares na formação do <i>habitus</i> étnico: em foco a etnia alemã	123
3.2 Produção científica sobre práticas escolares na formação do <i>habitus</i> étnico: em foco a etnia italiana.....	125
3.3 Produção científica sobre práticas escolares na formação do <i>habitus</i> étnico: em foco a etnia japonesa	128
3.4 Produção de conhecimento sobre escolas étnicas: os processos de investigação	130
3.5 Questão de gênero nas produções sobre escolas étnicas: um caso à parte	134
3.6 <i>Habitus</i> étnico-estudantil: campos e estratégias	137
3.6.1 Campo político na formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil.....	137
3.6.2 Campo social na formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil.....	138
3.6.3 Campo religioso na formação do <i>habitus</i> étnico-estudantil.....	142
3.6.4 Campo educacional: do <i>habitus</i> étnico ao <i>habitus</i> étnico-estudantil.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	173
APÊNDICES	185

APRESENTAÇÃO

I – Trajetória da pesquisadora

O interesse em estudos e pesquisas sobre grupos étnicos perpassa a minha trajetória acadêmica, por isso peço licença para relatar alguns episódios na primeira pessoa do singular, a fim de melhor compreender a escolha do objeto desta pesquisa, a qual trata das escolas étnicas de imigrantes no Brasil e os elementos mobilizados na aformação do *habitus* étnico, bem como a promoção de uma cultura escolar e práticas, a fim de construir a condição de acolhimento e a formação de um *habitus* étnico-estudantil.

Sou de origem étnica japonesa da terceira geração no Brasil. Nasci em Mogi das Cruzes, interior do estado de São Paulo, mas mudei para Campo Grande – MS com apenas 5 anos de idade e me considero sul-mato-grossense de coração. Nessa época, a primeira empreitada de minha família na “Cidade Morena” foi vender pastel na Feira Central da cidade e, a princípio, minha função era somente ir à escola. Com 7 anos comecei a acompanhar toda a família na labuta, assim fui aprendendo a servir, fazer troco e vivemos nessa vida até eu completar os meus 14 anos. A convivência na Feira de maioria étnica japonesa refletia nas amizades, convivência e afetividade.

Quando eu tinha 14 anos, minha família decidiu mudar para o Japão e “tentar a sorte”, pois tínhamos por objetivo conquistar a casa própria. Os estudos, antes vistos como essenciais, mediante o discurso maternal: “Você não precisa ser o 1º lugar, mas deve sempre buscar estar entre os primeiros”, foram colocados em segundo plano diante da migração. Sem dúvida, o motivo principal foi porque eu optei por trabalhar e ajudar financeiramente a minha família para retornar ao Brasil o quanto antes. Além disso, considero que a escola brasileira no Japão não foi uma opção possível por ser cara; e a escola japonesa tornou-se inviável, porque, estando com 14 anos de idade, no ano de 2002, ainda era latente o preconceito em relação ao estrangeiro, principalmente em relação àqueles que não tinham conhecimento da língua japonesa.

Passados três anos de trabalho, ao retornar para o Brasil optei por fazer Educação de Jovens e Adultos, porque meus planos eram cursar faculdade junto aos meus colegas do passado. O discurso familiar era que eu precisava de uma formação acadêmica para obter melhores oportunidades e salários. Contudo, as economias que minha família trouxe infelizmente não foram suficientes nem para comprar a casa

própria, muito menos para ajudar a pagar uma faculdade. Então, só me restava ingressar em uma universidade pública, algo que passou a ser meu foco de vida.

A princípio eu queria cursar Administração, pois minha família abriu um comércio alimentício que vendia pastel e sobá (prato típico japonês, patrimônio imaterial no município de Campo Grande – MS) em importante avenida gastronômica. Porém, três anos se passaram e eu não conseguia obter a nota necessária para a vaga no curso pretendido. Dentro desse período, minha irmã ingressou no curso de Administração, em uma universidade federal, foi então que percebi que não me adaptaria ao currículo do curso pelas conversas que tínhamos sobre ele.

Desde então, algumas reflexões tomaram conta do meu pensamento, quais sejam: considere meu envolvimento com os movimentos estudantis na escola, buscava por uma educação pública de qualidade, exigia dos professores e reclamava do governo em relação à pauta educacional. Então, por que não tomar uma atitude e ser professora?

Na graduação em Pedagogia (FAED/UFMS), no primeiro dia de aula, a professora Jacira Helena falou sobre o grupo de estudos e pesquisas dentro da universidade e a possibilidade de ampliar nossos conhecimentos e realizar o “extraordinário” na formação acadêmica. Contou sobre alguns estudos e de suas orientações e, naquele momento, decidi que queria frequentar Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/UFMS/CNPq), pois nele havia duas produções que envolviam orientandas *nikkeis*¹ que pesquisavam sobre a escolarização desses descendentes.

No ano seguinte da minha entrada no grupo de estudos, este se voltou para questões étnicas regionais e realizou uma pesquisa² sobre a escolarização nas gerações de imigrantes paraguaios em Campo Grande – MS. Essa foi uma pesquisa surpreendente e me possibilitou vivenciar a Iniciação Científica (CNPq/UFMS). O

¹ Pessoa de origem japonesa independente da geração. Segundo Tongu (2010, p. 15), “[...] esta denominação está sendo utilizada desde a Convenção Panamericana Nikkei ocorrida em 1985, em São Paulo, que adotou a terminologia para todos os descendentes de japoneses nas Américas”.

² Trata-se do projeto de pesquisa: “Observatório de educação, migração e memória: histórias de vida nas gerações de migrantes paraguaios em Campo Grande-MS”, aprovada no Edital Universal Nº 07/2007, da FUNDECT/MS, desenvolvido nos anos de 2008 a 2010. Buscou-se compreender como nas trajetórias escolares, as gerações de migrantes paraguaios foram se constituindo como sujeitos. Enfim, a pesquisa transitou nas interfaces da Educação com a Psicologia e a Sociologia, a fim de compor um dos capítulos da escolarização e da migração no referido estado.

encantamento pelos estudos com imigrantes foi enorme, aguçando minha vontade de pesquisar sobre a comunidade étnica japonesa na cidade.

Com base nessa primeira pesquisa como membro do grupo de estudos, pude publicar artigos no “II Seminário de Estudos Fronteiriços” e no “III Seminário Internacional América Platina”. Consolidamos o nosso trabalho com a publicação de um livro, no qual publiquei meu primeiro capítulo, intitulado “Trajetória da família Oruê em Campo Grande/MS: o papel da educação escolar no processo de integração à sociedade de acolhimento”, em parceria com as autoras Alice Felisberto e Daniela Felisberto.

A minha caminhada na condição de pesquisadora na área da educação continuou com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso “Educação secundária em Campo Grande/MS: leituras em fontes da historiografia memorialística regional”, que compreendeu a educação secundária como proposta de ensino de classe voltada à formação de grupos das elites em Campo Grande – MS, tendo como livro norteador “O meu colégio Dom Bosco”. Nesse momento, o interesse pela história do ensino secundário e das instituições escolares foi foco nas discussões do grupo de estudos por meio de outro projeto³, por intermédio do qual publiquei o segundo capítulo de livro com o título “Educação Secundária em Campo Grande/MS: leitura na memorialística de Pierre Adri”.

Ao término da graduação, atuei como professora na Educação Básica em escola particular por 3 anos. Durante esse período, continuei como membro do GEPASE/UFMS/CNPq e participei da pesquisa⁴ “Estratégias familiares na escolha de estabelecimentos escolares: as relações entre famílias e escolas na produção do sucesso escolar em Campo Grande/MS”.

No Mestrado em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS), desenvolvi, em conjunto com minha orientadora, a pesquisa “Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre

³ Projeto intitulado “O Ensino Secundário no sul de Mato Grosso: fontes historiográficas regionais e memorialísticas (1920-1970)”. O objeto de estudo dessa pesquisa tratou das representações sobre a educação secundária na historiografia regional e memorialística e, em especial, buscou compreender como os historiadores retrataram a fundação das escolas secundárias, a descrição física, as memórias de estudantes e professores das escolas secundárias, bem como as práticas pedagógicas e os elementos da cultura escolar no período de 1920 a 1970.

⁴ Trata-se da pesquisa: “Estratégias familiares na escolha de estabelecimentos escolares: as relações entre famílias e escolas na produção do sucesso escolar em Campo Grande/MS” - (2012-2014), que foi aprovada na Chamada MCTI/CNPq/MEC/CAPES N ° 07/2011 e avaliada na subárea Sociologia da Educação.

de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930 – 1950)”. Essa pesquisa envolveu a escola étnica japonesa e despertou meu interesse para a ampliação da temática em nível estadual para o doutoramento.

Por meio da bolsa Capes por demanda social, prossegui os estudos em período integral para elaborar a dissertação “Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930-1950)”. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Concomitante ao meu objeto, participei da pesquisa “Impactos do PIBID na Educação Básica: história de vida de professores ex-pibidianos”, que teve por objetivo compreender quais elementos diferenciam a prática docente de ex-pibidianos e se estes reconhecem que os hábitos adquiridos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foram constituidores de seu *habitus* professoral. Essa pesquisa também gerou um capítulo de livro⁵ a partir da produção do grupo.

No ano de 2018, defendi a dissertação e fui aprovada em concurso para atuar como professora na Educação Infantil da rede municipal. Ao término do mestrado, com base na dissertação, publiquei um artigo na “Revista Educação e Fronteiras” (PPGE/FAED/UFGD) intitulado “Questões curriculares na Era Vargas (1930- 1945): o caso da escola étnica japonesa Visconde de Cairu”, o qual analisou algumas práticas curriculares da escola étnica e como as políticas educacionais atingiram a instituição no período Vargas.

Ainda no ano de 2018, realizei o processo seletivo para o Doutorado em Educação (PPGEDU/FAED/UFMS), a fim de dar continuidade aos estudos sobre escolas étnicas japonesas no estado. Nos dois primeiros anos de doutoramento, cursei as disciplinas, fiz os ajustes no projeto inicial, realizei os contatos com as colônias japonesas e associações no estado, bem como protocolei a documentação no Comitê de Ética. A aprovação para realizar as entrevistas foi concedida somente em março de

⁵ ASSIS, J.H.V. P.; SILVA, M. A.; SOUZA, S. N.; AMAYA, S. As vivências no Pibid revelam a experiência de ser e estar professor da educação básica. In: URT, S. C. (Org.). **Políticas educacionais e formação**: produção, projetos e ações em Educação. Campo Grande: Editora Oeste, 2017, v. 1, p. 43-61.

2020, sob o n. 3.916.433. Durante os contatos iniciais com as instituições e possíveis agentes da pesquisa, observei que a construção das informações para elaborar a empiria seria em grande parte fundada nas entrevistas a serem realizadas, principalmente com as memórias dos idosos de cada colônia.

Em decorrência da pandemia ocasionada pelo Coronavírus (COVID - 19⁶), foi necessária a alteração do projeto de pesquisa que estava em andamento, intitulado “Trajetórias familiares, práticas escolares e *habitus* oriental: história e memória das escolas étnicas japonesas no sul de Mato Grosso (1927-1977)”. Tal proposição da mudança de objeto de estudo e metodologia foram decorrentes dos fatores de prevenção da doença pelos órgãos de saúde, que recomendaram o distanciamento social. Dessa forma, dificilmente se conseguiria produzir o *corpus* de investigação com recursos tecnológicos, devido à idade e às limitações dos entrevistados em relação às tecnologias. Logo, não era recomendável a realização de entrevistas, principalmente com os participantes elencados no projeto inicial, o qual previa agentes idosos que, como sabemos, estão no principal grupo de risco.

Diante dessa situação dos estudos já levantados na pesquisa bibliográfica para elaboração do projeto inicial, pelo interesse na origem étnica e pelo material produzido na dissertação, surgiu a disposição para uma pesquisa sobre a temática de escolas étnicas de imigrantes no Brasil para a construção histórico-sociológica. Reformulei, portanto, a referida pesquisa e propus outra investigação com foco na História da Educação e das instituições educativas de imigrantes no Brasil. Além disso, optei por realizar uma Revisão Sistemática (RS)⁷ que se origina a partir dos estudos e pesquisas realizados pelo GEPASE/UFMS/CNPq, bem como nos cursos de aprofundamento na referida metodologia.

⁶ Conforme a página do Ministério da Saúde <https://www.gov.br/saude/pt-br>. A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019.

⁷ A RS é um método organizado e sistematizado utilizado na avaliação de um conjunto de dados provenientes de diferentes estudos previamente publicados na literatura, visando reunir todas as evidências que correspondam aos critérios de elegibilidade previamente estabelecidos, a fim de nortear um tema específico de pesquisa (MUNHOZ; MOREIRA; ARITA; *et.al*, 2021, p. 25). As demais explicações sobre o que é a RS e como será utilizada serão apresentadas ao longo da tese.

1 INTRODUÇÃO

1.1 O percurso de pesquisa

Precisamos considerar, em História da Educação, que o Brasil constitui-se como uma sociedade multiétnica e multicultural há muito tempo. Em outras palavras, a “nossa” História da Educação é permeada por questões étnico-culturais seculares, pois a escola e a cultura escolar carregam os significados a elas atribuídas, tanto pelos grupos que delas eram tradicionalmente excluídos (escravos, negros, sitiantes, etc.), como pelos vários grupos de imigrantes que aqui chegaram. (DEMARTINI, 2004, p. 226).

A presente pesquisa ⁸busca compreender como a temática sobre escolas étnicas de imigrantes no Brasil se configura na produção científica e acadêmica ⁹de estudiosos e pesquisadores das áreas de Ciências Humanas, em especial da História da Educação. O foco são escolas étnicas de imigrantes no Brasil e os elementos mobilizados na formação do *habitus* étnico, bem como a promoção de uma cultura escolar e práticas, a fim de construir a condição de acolhimento e a formação de um *habitus* étnico-estudantil.

Nossa pesquisa não contemplará as escolas dos povos originários indígenas e escolas quilombolas por considerarmos essas escolas étnicas distintas devido às suas particularidades em comparação às escolas étnicas de imigrantes, que vieram atraídos por políticas imigratórias de forma sistematizada.

Pode-se compreender a relevância da atual proposta de pesquisa para o campo da História da Educação, quando se considera a observação de Kreutz¹⁰ (2010), ao apontar que, entre 1819 e 1947, o Brasil recebeu uma média de 4.900.000 de imigrantes de diversas etnias e, com isso, os grupos étnicos fundaram escolas comunitárias, sendo 2.500 escolas étnicas em 1930, dentre estas, 1.579 alemãs, 396 italianas e 178 japonesas.

A princípio, “[...] um imigrante é essencialmente uma força de trabalho, e uma força de trabalho provisória, temporária, em trânsito” (SAYAD, 1998, p. 54), contudo a

⁸ Doravante, na tese, passo a utilizar a primeira pessoa do plural, por entender a participação coletiva na construção do objeto de pesquisa.

⁹ Compreendemos como produção científica e acadêmica as pesquisas originadas em âmbito acadêmico que se utilizem de instrumentos de coleta de dados, análise documental, dentre outros, veiculados em publicações avaliadas por pares, excetuando trabalhos publicados em anais de eventos. Além disso, foram excluídos trabalhos biográficos e/ou memorialísticos. Esclarecemos que, em alguns momentos, mobilizaremos, com o mesmo sentido, o termo produção, para designar produção científica e acadêmica.

¹⁰ Conforme Kreutz (2010, p. 72): “Não existe dado exato do número de escolas étnicas existente no Brasil. Dependendo das fontes pesquisadas encontramos diferenças em seus números, e, algumas vezes, bastante acentuadas”.

escolarização dos imigrantes tornou-se um fator importante para manutenção da cultura de cada etnia.

Eleger a etnia como uma das categorias em educação significa entender que o pertencimento étnico, como uma concreção ou singularização do cultural numa especificidade própria, tem uma dimensão engendradora das potencialidades específicas de grupos no conjunto do processo histórico. (KREUTZ, 1999, p. 80).

Para o autor, faz-se necessário considerar o étnico como um processo, pois ele se constrói nas práticas sociais, num processo relacional. “Isso significa que a etnia, ou seja, o pertencimento étnico em processo concorre na constituição de sujeitos e de grupos. É um elemento constituinte de práticas sociais e, ao mesmo tempo, as práticas sociais vão constituindo a reconfiguração étnica.” (KREUTZ, 1999, p. 80).

Etnia, portanto, é um processo histórico das práticas sociais, que enfrenta jogos de poder e de forças. Percebemos isso, conforme as ações políticas sofridas pelas escolas étnicas nos diferentes governos brasileiros, uma vez que, no Brasil, durante a nacionalização do país, a educação dos imigrantes de diferentes etnias foi vista como:

[...] um fator de incentivo à exclusão de processos identitários étnicos, construindo uma representação das etnias que melhor correspondessem à edificação do projeto nacional. Independentemente de origem social e cultural, de experiências vivenciadas, o aluno era simplesmente aluno, não retratando sua história cultural. Assim, o que para uma etnia pode ser um percurso de afirmação, para outras foi um processo problemático e, por vezes, traumático. (KREUTZ, 2010, p. 73).

A falta de escola pública e a fundação de escolas comunitárias rurais marcaram a história das escolas de imigrantes no Brasil. “Para se entender a história das escolas étnicas no Brasil, é fundamental levar em conta, além da tradição escolar de origem, também sua forma de inserção e localização na vida social, cultural e econômica no Brasil.” (KREUTZ, 2010, p. 7), podendo sim haver aproximações das dificuldades e sucessos durante o percurso de cada etnia. Assim,

[...] o estudo da educação e da etnia entre imigrantes alemães, italianos, poloneses, japoneses, árabes, entre outros, propicia ao pesquisador em história da educação reconhecer a constituição do processo de escolarização, as estratégias de ensino, os sujeitos, as relações de permanência e rupturas das práticas oriundas, entre outros aspectos que concorrem para a preservação ou não da cultura do grupo em questão. Sendo assim, a pesquisa do processo escolar entre os grupos étnicos estrangeiros através da discussão das relações de etnicidade, cultura e memória em educação, incrementam o debate historiográfico educacional, engendrando uma dimensão ampla de conhecimento em torno da história da escolarização no Brasil. (MASCHIO, 2008, p. 64).

Dentre algumas particularidades da escolarização dos imigrantes, Renk (2008) aponta que os próprios imigrantes construíam a igreja, o espaço escolar, pagavam o professor, compravam o mobiliário e os materiais didáticos. Além disso, os próprios colonos faziam requerimentos às autoridades a fim de garantias para a construção de escolas públicas.

Panizzolo (2020) destaca que o grupo de italianos vindo para Brasil, entre 1880 e 1924, era constituído por 1.331.158 imigrantes e muitos entraram por São Paulo para trabalhar em fazendas de café e outra parte para formarem núcleos de colonização no sul do país. No que diz respeito às escolas italianas, a autora aponta que elas eram “[...] espaços de aprendizagem dos saberes elementares do ler, escrever, calcular, História e Geografia, mas principalmente, como constituidoras de patriotismo [...]”. (PANIZZOLO, 2020, p. 26). As responsabilidades das escolas iam além dos conhecimentos básicos, já que buscavam, em diversos casos, “italianizar” seu alunado.

Já em relação ao grupo de japoneses radicado em São Paulo, Demartini (2000) descreve que seus integrantes recebiam dois tipos de educação: a primeira, de ordem nacional, ministrada em escolas oficiais e também em escolas japonesas, atendia às necessidades de comunicação, mercado de trabalho e circulação de mercadorias. A segunda, especificamente japonesa, ocorria em escolas particulares e buscava manter o vínculo com a cultura de origem.

Dessa forma, buscamos como objetivo geral nesta pesquisa: Compreender como a temática sobre escolas étnicas de imigrantes no Brasil se configura na produção científica e acadêmica de estudiosos e pesquisadores das áreas de Ciências Humanas no país, em especial da Educação. O *corpus* de análise foi resultado de uma Revisão Sistemática, para identificar os elementos mobilizados na formação do *habitus* étnico das etnias e a participação da cultura escolar na formação do *habitus* étnico-estudantil, tendo como objetivos específicos, a saber: 1. Identificar o que vem sendo produzido em nível nacional e estadual sobre “escolas étnicas” nas produções científicas e acadêmicas, para que se conheça as estratégias na formação do *habitus* étnico-estudantil; 2. Analisar as estratégias pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil.

Esses objetivos refletem em nossa problematização, uma vez que a Revisão Sistemática seleciona o material por meio dos critérios envolvidos na seleção, condução e extração de informações na tentativa de responder aos seguintes questionamentos:

- O que vem sendo produzido em âmbito estadual e nacional sobre escolas étnicas nas produções científicas e acadêmicas?
- Quais estratégias são identificadas pelas comunidades e escolas étnicas de imigrantes para a formação dos campos políticos, sociais, religiosos e educacionais no Brasil?
- Quais estratégias são mobilizadas pelas etnias para a construção de um *habitus* étnico-estudantil nas escolas étnicas pelos imigrantes no Brasil selecionadas na Revisão Sistemática?

Portanto, a pesquisa de caráter histórico-sociológico ¹¹busca defender a tese de que a formação do *habitus*-étnico estudantil nas escolas étnicas de imigrantes selecionadas por meio da RS no Brasil se constituem em lócus privilegiado na construção de diferentes estratégias para formação de quadros educacionais, políticos e sociais, a fim de construir a condição de acolhimento e manutenção dos seus princípios culturais.

1.2 Fontes e metodologia de pesquisa

A escolha por utilizar a metodologia de Revisão Sistemática (RS) teve início mediante os estudos desenvolvidos no GEPASE/UFMS/CNPq, por meio do Projeto de Pesquisa intitulado “Revisão Sistemática: Pierre Bourdieu nos campos da Sociologia da Educação e da História da Educação” (PPGEDU/FAED/UFMS). Assim compreendemos:

A revisão sistemática (RS) é um método de síntese de evidências que avalia criticamente e interpreta todas as pesquisas relevantes disponíveis para uma questão particular, área do conhecimento ou fenômeno de interesse. Por se tratar de método explícito e sistemático para identificar, selecionar e avaliar a qualidade de evidências, as revisões sistemáticas são tipos de estudos produzidos por uma metodologia confiável, rigorosa e auditável. (BRASIL, 2012, p. 11).

Historicamente, a revisão sistemática se limitou, a princípio, aos estudos médicos e, para alguns autores, era tida como sinônimo de meta-análise.

Meta-análise é o método estatístico utilizado na revisão sistemática para integrar os resultados dos estudos incluídos e aumentar o poder estatístico da pesquisa primária. Embora existam meta-análises publicadas em 1904 e

¹¹ Optamos por não realizar o recorte temporal para abarcar um maior número de produções sobre escolas étnicas.

1952, o termo meta-análise foi utilizado pela primeira vez por Glass, em 1976, para indicar a análise estatística dos resultados das análises de muitos estudos individuais, com o propósito de integrar os achados. (SOUZA; RIBEIRO, 2009, p. 241).

Nesse momento, a RS era vista como um método que potencializava e organizava os dados coletados e seus resultados, diferenciados da forma tradicional de revisão que, por vezes, supervalorizava os estudos que favoreciam a comprovação de hipóteses, sendo a revisão sistemática uma forma de minimizar esse viés. (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014).

Para melhor compreensão, apresentamos o Quadro 1, que traz o movimento das revisões bibliográficas nas pesquisas.

Quadro 1- Diferenças entre a revisão bibliográfica tradicional e a revisão sistemática

Revisão	Características	Usos	Limitações
Revisão bibliográfica tradicional (Revisão Narrativa)	Descreve e avalia trabalhos anteriores, mas não descreve métodos específicos pelo qual os estudos revisados foram identificados, selecionados e avaliados.	Visão geral, discussões, críticas de trabalhos prévios e gaps de conhecimento; Frequentemente usado como argumento/lógica para nova pesquisa.	As suposições do autor frequentemente são desconhecidas; Viés que ocorre na seleção e avaliação da literatura são desconhecidos; Não pode ser replicado.
Revisão Sistemática	O escopo da revisão é identificado com antecedência; Busca completa para encontrar todos os estudos relevantes; Uso de critérios explícitos para incluir/excluir estudos; Aplicação de padrões estabelecidos para avaliar criticamente a qualidade dos estudos; Métodos explícitos de extração e síntese dos estudos encontrados.	Identificar, avaliar e sintetizar todas as pesquisas disponíveis que são relevantes a uma questão de pesquisa específica; Combina tudo o que é conhecido sobre um dado tópico e identifica as bases do conhecimento; Relatório amplo, usando processos explícitos de maneira que argumento, suposições e métodos são abertos para exame detalhado de partes externas; Pode ser replicado/atualizado.	Revisão sistemática com questões muito limitadas dão respostas específicas a questões específicas; Questões alternativas que não foram respondidas geralmente precisam ser reconstruídas pelo leitor.

Elaborado por: Botelho; Macedo e Fialho (2010).

A revisão sistemática fornece dados a serem consultados e replicados devido ao uso de métodos e procedimentos padronizados. Assim, nossa revisão sistemática

compreendida como uma técnica, organizou-se com a elaboração do protocolo de revisão sistemática (Apêndice A), que contém os seguintes itens:

1. Questões de pesquisa;
2. Objetivos;
3. Seleção de fontes;
4. Palavras-chave;
5. Base de dados;
6. Tipo de filtros (tipo de estudo, área de pesquisa, campos de busca, período de publicação, idioma);
7. Tipos de artigos;
8. Critérios de inclusão e exclusão;
9. Critérios de qualidade;
10. Processo de seleção dos estudos;
11. Estratégia de extração de informação;
12. Elaboração de quadros e formulários;
13. Sumarização dos resultados (procedimentos, análise quantitativa e análise qualitativa).

Após a elaboração do Protocolo da RS, realizamos as buscas nos demais repositórios científicos para aplicar os formulários de condução e extração (Apêndice C/D), nos quais ocorreu a seleção do material a ser analisado mais profundamente.

O formulário de condução basicamente aplicou os critérios de inclusão e exclusão e realizou uma primeira seleção do material por meio da leitura do título e do resumo. Constam nesse primeiro documento: fonte; data de busca; *string*¹² de busca; período encontrado; comentários; critérios de inclusão; critérios de exclusão; lista de referências do material encontrado; quadro com a descrição dos critérios atendidos ou não, com o status da produção científica (incluída/excluída).

O protocolo de extração retirou algumas informações da produção científica selecionadas no protocolo de condução, tais como: referência; palavras-chave; orientador; banca; objetivo; referencial teórico; metodologia/técnicas; resultados e considerações (do autor); anotações e citações.

Com esse material selecionado e organizado, partimos para a próxima etapa da RS, que foi aplicar o processo de análise para responder aos questionamentos descritos nos objetivos da RS por meio da elaboração síntese e dos quadros de análise.

¹² A *string* de busca é formada por mais de uma palavra-chave e seus operadores booleanos (AND, NOT, OR...).

Foram incluídas nas buscas para análise outras obras sobre imigrações como livros publicados nas principais editoras, principalmente nas editoras universitárias, para abarcar um número maior de material a ser analisado.

1.3 Os estudos dos campos social e educacional sobre imigrações no Brasil: noções conceituais:

Tratar das relações nas sociedades de migração é imergir em situações conflituosas e tensas, que por sua vez influem nos processos sociais de pertença, inserção e violação de direitos e consequentemente demanda esforços de governantes no mundo todo em diferentes campos sociais. (PEREIRA; OLIVEIRA, 2012, p. 9).

O Brasil é um país historicamente formado por imigrantes de várias etnias, sendo um país que recepcionou estrangeiros em todas as regiões. Essa miscigenação, nada “harmônica” desde os tempos do Brasil Colônia, pode ser observada na cultura e nos costumes. Na atualidade,¹³ continua a ser um país atrativo e receptivo, principalmente por nossos vizinhos sul-americanos. No desenvolvimento da presente pesquisa, daremos ênfase às características e ao papel da escola para alguns grupos étnicos, particularmente aqueles advindos dos primeiros fluxos migratórios de povoamento do território brasileiro, a fim de trazer à tona as relações sociais e educacionais dos imigrantes. Ou seja, no olhar bourdieusiano:

Construir o espaço social, essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes, é ao mesmo tempo possibilitar a construção de classes teóricas tão homogêneas quanto possível da perspectiva dos dois principais determinantes das práticas e de todas as propriedades que daí decorrem. (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Essas práticas ocorrem dentro dos campos, e os campos sociais e educacionais dão ênfase para a formação das escolas étnicas de imigrantes devido às estratégias necessárias para a constituição e a continuidade das crenças e costumes de cada etnia que se estabelece fora de seu território original.

O campo social, dessa maneira, interfere nas posições sociais dos agentes e, dentro desse campo, sempre haverá conflitos, competições e concordâncias (aceitação das regras). Os imigrantes instituíram esses campos por diversas vezes com a formação das colônias e associações, que estabeleciam o campo social de representatividade na sociedade brasileira de acolhimento.

¹³ Conforme Cavalcanti e Macedo (2020), no relatório do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), as maiores entradas no Brasil, no ano de 2020, segundo a Polícia Federal, foram de venezuelanos, haitianos e colombianos.

Haverá momentos de enfrentamento e de cumplicidade no campo, portanto a ação do agente nesse caso funciona como um jogo e, dentro desse jogo, “as fichas” são os capitais econômicos, sociais, simbólicos, culturais que se obtêm. Assim, todo o campo social é um espaço de estratégias, as quais são desenvolvidas por meio de um plano de ação e/ou adquiridas por meio da formação do *habitus*.

As estratégias em Pierre Bourdieu são compreendidas como “[...] produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definindo, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais” (BOURDIEU, 2004, p. 81). A metáfora do jogo, onde o campo tem regras e regularidade.

Para formar o *habitus*, uma das estratégias dos imigrantes foi a fundação de escolas étnicas para não somente fortalecer esse campo social, mas também para conservar valores e culturas.

Para os migrantes, a educação agrega valor de subsistência – de sobrevivência do grupo. A possibilidade de frequentar uma escola é sinal de esperança de uma vida melhor, pois ali se aprende a viver em sociedade, constituindo-se também num território relacional com possibilidade de demarcar as fronteiras entre o “eu” e o “outro”, consequentemente capaz de produzir as marcas, pertencas e vínculos com o grupo étnico. (PEREIRA, 2012, p. 110).

O termo migrante, utilizado pela autora, engloba uma configuração que ressalta o reconhecimento do migrante enquanto sujeito de direito, não apenas definindo como aquele que entra (imigrante) ou aquele que sai (emigrante), pois ambas as perspectivas englobam o fenômeno de migrar. Para Sayad (1998, p. 267):

Sabemos muito bem o quanto esta definição, que relaciona imigrante e estrangeiro, é arbitrária, no sentido de que vale apenas no limite, que só vale “idealmente” para os casos “puros”, os casos juridicamente (i.e., “nacionalmente”) exemplares, quando o imigrante (no sentido social do termo) é também e ao mesmo tempo um estrangeiro (no sentido jurídico ou “nacional” do termo), ou seja, um indivíduo de outra nacionalidade. A situação de hoje, infinitamente mais complexa, já não oferece a simplicidade da oposição binário que o juridicismo postula; ela mistura completamente as fronteiras que separam os grupos e, desta forma, os princípios sobre os quais repousam essas separações. (SAYAD, 1998, p. 267).

Reforça Lang (2002) que a migração é um fenômeno complexo, fato coletivo e de experiência pessoal determinada por fatores coletivos e experiências pessoais, que diz respeito aos fatores de expulsão e atração. A migração também é entendida como deslocamento no espaço físico e cultural para permanência longa ou definitiva.

Ao se falar em fatores de expulsão e atração, precisamos compreender os termos: territorialização, desterritorialização e, principalmente, reterritorialização. Para isso, utilizamos os conceitos de Rogério Haesbaert (2012).

Para esse autor, o território é visto como espaço concreto em que se produzem ou onde se fixam os processos sociais. Ou seja, envolve múltiplas formas de apropriação do espaço, onde se constrói um espaço de mobilidade (HAESBAERT, 2012). Dessa forma, o conceito extrapola a noção de espaço geográfico e nos faz refletir sobre:

A construção do território, ou seja, o processo de territorialização, diz respeito, assim, ao movimento que governa os agenciamentos e seus dois componentes: os agenciamentos coletivos de enunciação e os agenciamentos maquínicos de corpos (ou de desejo). Os agenciamentos maquínicos de corpos são as máquinas sociais [...] um estado de mistura e relações entre os corpos em uma sociedade. (HAESBAERT, 2012b, p. 124).

Assim, o território é um ato de ação, um movimento que se repete, podendo ser um instrumento no processo de padronização e de classificação também produtora de identidade, pois controla, distingue, nomeia os indivíduos e grupos sociais.

Já “[...] a desterritorialização é vista como superação dos entraves locais ou de localização [...]” (HAESBAERT, 2012b, p. 130) ou, dito de outra maneira, trata-se de uma diminuição da questão geográfica em favor das questões históricas e temporais. Politicamente é pensada como “esvaziamento de fronteiras” e, comercialmente, como “livre acesso/livre circulação”. Nesse sentido:

A desterritorialização que ocorre em uma escala geográfica geralmente implica um reterritorialização em outra escala, por isto a relação entre redes e territórios é permanente é indissociável. Nesse sentido, o exemplo dos blocos econômicos “regionais” é bem elucidativo: enquanto as redes econômicas no interior do Mercosul enfraquecem os controles (desterritorializam) entre as fronteiras Brasil-Argentina, elas podem estar fortalecendo o controle (reterritorializando) nas “fronteiras” entre o Mercosul e outros blocos econômicos. (HAESBAERT, 2012b, p. 133).

A reterritorialização, então, é a criação de novos territórios, onde se recriam partes de outro lugar em novo território e se assumem características de outro território. O imigrante, ao adentrar ao país de acolhimento, traz consigo suas características. As diferentes identidades são negociações que dependem do espaço e da sua própria sobrevivência e também passam por transformações.

O termo "comunidade" (como em "comunidades de minorias étnicas") reflete precisamente o forte senso de identidade grupal que existe entre esses grupos. Entretanto, isso pode ser algo perigosamente enganoso. Esse modelo é uma idealização dos relacionamentos pessoais dos povoados compostos por uma mesma classe, significando grupos homogêneos que possuem fortes laços internos de união e fronteiras bem estabelecidas que os separam do mundo exterior. As chamadas "minorias étnicas" de fato têm formado comunidades culturais fortemente marcadas e mantêm costumes e práticas sociais distintas na vida cotidiana, sobretudo nos contextos familiar e doméstico. Elos de continuidade com seus locais de origem continuam a existir. (HALL, 2013, p. 72).

Para Sayad (1998), a migração corresponde ao deslocamento das pessoas entre os territórios, contudo vai além dos aspectos demográficos e físicos, visto que ela repercute e possui ações e reações nos aspectos sociais e principalmente educacionais, sendo um processo de formação da identidade em outro lugar, com a necessidade de se adaptar a um novo local e a outra cultura, em conflito com a própria cultura dos diferentes grupos étnicos.

Para que as colônias chegassem a constituir um êxito como política imigratória e atraíssem pelo exemplo correntes espontâneas de povoamento, teria sido necessário que as mesmas se dedicassem de imediato a atividades produtivas rentáveis. Esse objetivo só poderia ser alcançado em dois casos: integrando a colônia nas linhas de produção de um artigo de exportação ou orientando-a de imediato para a produção de artigos que dispusessem de mercado no país. (FURTADO, 2005, p. 126).

A política de imigração, com objetivo de atrair imigrantes de origem europeia, era o foco na bandeira ideológica do Estado, sendo assim, alguns Decretos e regulamentos foram aplicados para se manter um critério de seleção, dentre eles

Decreto 9.081, de 1911, que regulamentou o Serviço de Povoamento (e nos decretos que o antecederam). Ciganos, ativistas políticos, apátridas, refugiados também figuraram em muitas listagens de indesejáveis (especialmente depois da Primeira Guerra Mundial). Restrições explicitamente racistas, porém, foram menos comuns, aparecendo de forma clara no Decreto 528, de 1890, que dificultou a entrada de “indígenas da Ásia ou da África”.

O grupo de japoneses era aceito por meio de uma classificação na habilidade em lidar com produtos rurais e também pela cordialidade, facilitando a adaptação. E a “expulsão”¹⁴ do país de origem devido a fatores da guerra, fome e falta de empregos.

Concordamos com Poutgnat e Streiff-Fernart (1998, p. 117) ao afirmarem que a dificuldade de “[...] estudar a etnicidade consiste, então, em inventariar o repertório das identidades disponíveis em uma situação pluriétnica dada e descrever o campo de

¹⁴ A política de imigração no país recebeu atenção na academia, contudo não é o foco da presente tese.

saliência dessas identidades nas diversas situações de contrato.” Quanto à etnia, ela é definida como:

[...] uma categoria que nos ajuda a perceber o quanto a dimensão cultural concorre na concreção do processo histórico, entendendo o étnico como processo que se constrói nas práticas sociais, no jogo de poder e na correlação de forças. Por isso questiona-se o conceito de multicultural, que induz a imaginar-se uma sociedade construída como um mosaico, formada por culturas diferentes, cada uma estática. Se pretendermos realçar a inter-relação dinâmica entre as culturas com as reacomodações e ajustes constantes que isso implica, o conceito de interculturalidade fica mais adequado. (KREUTZ, 1999, p. 82-83).

De maneira geral, concentrando-nos naquilo que é socialmente efetivo, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social. Assim, “A identificação de outra pessoa como pertencente a um grupo étnico implica compartilhamento de critérios de avaliação e julgamento.” (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 196), não somente como ocupação de território.

A atribuição ou pertencimento étnico dos grupos étnicos na sociedade de acolhimento “[...] determina, assim, um tipo particular de grau social que se alimenta de características distintivas e de oposições de estilos de vida, utilizadas para avaliar a honra e o prestígio segundo um sistema de divisões sociais verticais.” (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 38), fato que influencia a constituição dos campos sociais.

Os autores Poutgnat e Streiff-Fernart (1998, p. 190) reforçam que a definição de grupo étnico é uma população que:

1. Perpetua-se biologicamente de modo amplo. 2. Compartilha valores culturais fundamentais, realizados em patente unidade nas formas culturais;
3. Constitui um campo de comunicação e de interação; 4. Possui um grupo de membros que se identifica e é identificado por outros como se constituísse uma categoria diferenciável de outras categorias do mesmo tipo. (POUTGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p. 190).

Dessa forma, a escola étnica é fator fundamental para que haja o compartilhamento da cultura, na formação de um campo para uma comunicação e interação, com o objetivo de perpetuação dos traços étnicos de cada grupo.

Santos (2012), no artigo “Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs”, refere-se à escola étnica necessária para o desenvolvimento da comunidade teuto-brasileira na região sul, bem como para a formação da chamada germanidade.

No movimento de colonização, a escola pode ser entendida como instituição necessária ao progresso do empreendimento comercial. Mas, ao mesmo

tempo, também vinha atender a uma função social explícita pela necessidade de escola para os filhos dos imigrantes alemães, que tinha raízes culturais no continente europeu e que foi transplantada. Por isso, observamos que as escolas criadas representaram tanto uma iniciativa das famílias nas comunidades como um investimento de caráter comercial feito com a subvenção financeira por parte da companhia colonizadora. De fato, um aspecto que chama a atenção na colonização alemã foi a preocupação com a fundação de escolas em diversas regiões. (SANTOS, 2012, p. 544).

A relação entre escola e as questões étnicas se constrói nas práticas sociais, num processo de relação e, por isso, não há critério para atribuir maior valor a uma determinada cultura, mas é necessário entender como se formaram tais processos e como é possível redimensioná-los na perspectiva intercultural, pois isso parece ser um horizonte válido para o processo escolar.

Nosso intuito é nos aproximar dos estudos sobre as escolas étnicas no Brasil e, para tanto, realizamos um primeiro exercício, qual seja: uma Revisão Bibliográfica¹⁵ utilizando o descritor “escola étnica” nos repositórios científicos Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e *Scientific Library On Line* (SciELO).

Os dados literais das buscas são de caráter inicial, mas já apresentam um desenho que será apresentado posteriormente na Revisão Sistemática, quando aplicamos todos os critérios para as análises.

Na *SciELO*, encontramos 2 artigos, conforme apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2- Produção científica com o descritor “escola étnica” – SciELO

	PALAVRA-CHAVE DA BUSCA	TÍTULO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA	AUTOR	PERIÓDICO	ANO
1	“Escola étnica”	A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912)	Claudia Panizzolo	História da Educação	2020
2	“Escola étnica”	O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	Gelson Leonardo Rech e Elomar Antônio Callegaro Tambara	História da Educação	2015

Fonte: *SciELO*.

Elaborado por: Amaya (2021).

¹⁵ A Revisão Bibliográfica no início da pesquisa foi necessária para sabermos o que tem sido produzido, com o olhar mais amplo. A Revisão Sistemática vem completar e selecionar o corpus de análise, sendo assim, correspondente ao material empírico selecionado para construção da tese.

Percebemos com os dados do Quadro 2, que ambos os artigos retratam as escolas étnicas de origem italiana com ênfase na História da Educação, sendo estes publicados em 2015 e 2020.

O artigo de Panizzolo (2020) teve por objetivo compreender a organização das escolas étnicas em São Paulo como espaços de constituição de uma identidade nacional (italianidade), utilizando a análise documental.

As fontes localizadas permitem conhecer um pouco da história cotidiana das instituições escolares italianas em terras brasileiras, a criação das escolas, a fundação de uma Associação dos professores italianos em São Paulo com expressiva adesão de professores da cidade de São Paulo e também de outras cidades do estado, a sistematização de seu funcionamento expresso na publicação do Estatuto da Associação dos professores italianos de São Paulo e dos Programas das escolas da Associação dos professores italianos de São Paulo. (PANIZZOLO, 2020, p. 25).

Dessa forma, a autora apresenta regulamentos, descrição das escolas, currículo, criação de associações, dentre outros fatores, com o objetivo de “italianizar” o educando, portanto trata-se de uma escola voltada para formar crianças e adolescentes, aprimorando as características étnicas italianas.

Já Rech e Tambara (2015) investigaram o jornal Stella d’Italia, seu editor e os escritos na defesa da escola étnica italiana na região urbana das escolas em Porto Alegre/RS, que, por meio da influência política, criticavam e estimulavam a educação étnica italiana diferenciada.

Na BDTD, ao buscar o descritor “escola étnica”, esperávamos encontrar um quantitativo maior de produção científica (dissertações e teses), porém, localizamos 10 produções. Esclarecemos que duas produções foram excluídas: uma delas, ao lermos o resumo, tratava sobre a história de uma comunidade quilombola e a outra sobre a escola indígena, no entanto o nosso foco são escolas relacionadas à migração no Brasil.

Entre as produções encontradas na referida base, 4 representam a escola étnica italiana, 2 a polonesa e 2 a alemã. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 3- Produções científicas – dissertações e teses - descritor “escola étnica” – BDTD

	TÍTULO DA PRODUÇÃO	AUTOR	TESE/ DISSERTAÇÃO	ANO	ORIENTADOR	ETNIA ESTUDADA
1	Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do	Adriano Malikoski	Dissertação (Educação)	2014	Lúcio Kreutz	POLONESES

	Sul (1875-1939)					
2	Nacionalização das escolas étnicas polonesas do Rio Grande do Sul (1918-1942)	Adriano Malikoski	Tese (Educação)	2019	Terciane Ângela Luchese	POLONESES
3	Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo	Gelson Leonardo Rech	Tese (Educação)	2015	Elomar Antonio Callegaro Tambara	ITALIANOS
4	O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954-1974: escola pública com características de escola comunitária?	Isabel Spies	Dissertação (Educação)	2011	Lúcio Kreutz	ALEMÃES
5	O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930	Terciane Ângela Luchese	Tese (Educação)	2007	Attico Chassot	ITALIANOS
6	Os imigrantes italianos e os ítalo-descendentes em Belo Horizonte: identidade e sociabilidade (1897-1942)	Daniel Gonçalves Cavalieri	Dissertação (História)	2011	Sérgio Ricardo da Mata	ITALIANOS
7	Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta de Barão/RS: de 1930 a 1960	Fernanda Rodrigues Zanatta	Dissertação (Educação)	2011	Lúcio Kreutz	ITALIANOS E ALEMÃES
8	Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha: o grupo escolar Jansen (1937-1958)	Fernanda Piletti	Dissertação (Educação)	2011	José Edimar de Souza	ITALIANOS

Fonte: BDTD.

Elaborado por: Amaya (2021).

Dentre as 8 produções selecionadas, chamou-nos a atenção que 5 são oriundas da Universidade de Caxias do Sul. Outro destaque é que um dos autores aparece no quadro por duas vezes: uma com sua dissertação e outra com sua tese.

Alguns dos orientadores também são referências nacionais nas pesquisas com escolas étnicas, tais como: Lúcio Kreutz, que é orientador de 3 dissertações; e a professora Terciane Ângela Luchese (2007), a qual aparece como autora de uma tese e, em outro momento, como orientadora da tese de Malikoski (2019).

Os dados descritos no Quadro 3 reforçam a importância nos estudos com escolas étnicas e demonstram que a região Sul tem realizado produções há longo prazo e com consistência acadêmica em nível de mestrado e doutorado. Tomamos como hipótese para isso a formação dos grupos de estudos com interesse na área da História da Educação dos imigrantes no Brasil.

Ao ler as referidas produções, observamos que as de Malikoski (2014; 2019) investigaram os processos de escolarização dos imigrantes poloneses. A dissertação do referido autor relata a participação da sociedade como constituição histórica das práticas culturais e escolares, enquanto a tese defende a criação da polonidade étnica por meio das práticas culturais e participação nas escolas, principalmente no período da nacionalização compulsória.¹⁶

A tese de Rech (2015) focalizou as escolas étnicas italianas em Porto Alegre, na qual analisou-se o processo de constituição das escolas articulado com a formação da italianidade no período do Governo de Getúlio Vargas.

Por meio de fontes documentais e aporte da História Cultural, a autora Spies (2011) analisou as relações e as contribuições dos poderes públicos, igreja e comunidade para a escolarização étnica alemã no núcleo rural. Relatou a cultura, as tradições, os ideais e os costumes desenvolvidos na escola.

A tese de Luchese, intitulada “O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930”, foi construída por meio da análise documental e

¹⁶ Nacionalização compulsória refere-se ao ensino promovido pelo Estado Novo de Getúlio Vargas por meio do Decreto Lei n. 406, de 1938, e o Decreto Lei n. 383, de 1939, que regularam as atividades de organizações estrangeiras e o uso de línguas não nacionais em espaços públicos, impossibilitando o prosseguimento do processo de ensino étnico. (MALIKOSKI, 2014).

da História Cultural, tendo por objetivo compreender a importância e o sentido atribuído pelos imigrantes italianos à escola. Segundo a autora:

As escolas, denominadas italianas foram o resultado da ação das comunidades, principalmente nas zonas rurais ou das associações de mútuo socorro, especialmente urbanas. Elas foram, de início, a alternativa dos imigrantes à falta de escolas públicas. As escolas italianas rurais raramente receberam material escolar do Governo Italiano e os professores, membros da própria comunidades, ensinavam em dialetos as noções fundamentais de leitura, escrita e as quatro operações. Nas escolas mantidas pelas associações de mútuo socorro, o currículo era diversificado com o ensino da geografia e história da Itália, desenho, ginástica sueca e exercícios militares, ensino de outros idiomas a exemplo do francês, entre outros. (LUCHESE, 2007, p. 447).

A referida autora destaca algumas estratégias familiares italianas para a escolarização dos filhos. Já a dissertação de Cavalieri (2011) realizou o levantamento das associações, sociedades, escolas e periódicos italianos que existiram em Belo Horizonte, entre 1897 e 1942, para compreender quais os principais objetivos propostos por esses meios de sociabilidade e se suas atuações foram ou não eficazes.

Lembremos que durante o Estado Novo se tornou obrigatório que as associações e sociedades não podiam exercer qualquer atividade de natureza política e que, em seus estatutos, deveria constar o caráter apolítico. Essa normatização prescrita nos estatutos afastou, principalmente nos primeiros anos do Estado Novo, várias instituições de sofrerem intervenções. Devemos elucidar que as associações e sociedades italianas em todo o Brasil, fundadas e administradas por imigrantes italianos das mais diversas linhas políticas, dificilmente se pautaram internamente como apolíticas. (CAVALIERI, 2011, p. 74).

No que diz respeito às associações, o autor supramencionado destaca que podem ser compreendidas como agrupamentos sociais e excludentes, para agrupar, compartilhar, divulgar a cultura e a língua com caráter assistencial.

Zanatta (2011), em sua dissertação, buscou conhecer e analisar o debate acerca das iniciativas de implantação e de condução dos processos educativos no município de Barão, no período de 1930 a 1960, bem como discutir as práticas e políticas educacionais realizadas nas escolas étnico-comunitárias. Utilizou como aporte a História Cultural e a análise de documentos e fez uma comparação entre as escolas étnico-comunitárias teuto-brasileiras (católica e evangélica) e escolas públicas.

Por fim, Piletti (2011) analisou os processos e práticas de escolarização que contribuíram para a constituição do Grupo Escolar Jansen, situado no meio rural de

Farroupilha/RS, entre os anos de 1937 – 1958 e fez uma explanação histórica da comunidade italiana local.

Todas as produções científicas demonstram a importância da escola étnica para constituir o sentimento de pertencimento, e também para preservar a língua materna e a cultura de cada etnia. Dentro de cada instituição, formam-se os campos em que são elaboradas estratégias para constituição de um *habitus*, por vezes um *habitus* étnico, que envolve principalmente a cultura escolar.¹⁷

Dessa maneira, a próxima subseção buscará trazer alguns conceitos e definições para melhor estabelecermos essas relações dentro da escola étnica dos imigrantes no Brasil.

1.4 Referencial teórico bourdieusiano: as noções de *habitus*, *habitus* étnico, estratégias, campos e cultura escolar

1.4.1 *Habitus*

Primeiramente, compreendemos que o *habitus* é formado, porém não é fixo e imutável. Elementos sociais, culturais e econômicos o influenciam, mas em um caráter multidimensional. Setton (2002, p. 63) define o *habitus* como “[...] um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes) [...]”. Assim, todo agente desenvolve sua ação dentro de um campo específico e empreende estratégias, jogos, pensamento e ação de acordo com o espaço social. *Habitus* e campo desempenham funções estratégicas.

Tais estratégias se revelam com a configuração de um *habitus* dos imigrantes no Brasil para formar um sistema de disposições duráveis e transponíveis, com princípios geradores de práticas e representações de cada etnia. Então, historicamente as ações, as práticas e a fundação de escolas étnicas e a movimentação dos diferentes campos se aprimora para a formação de um *habitus* étnico. Sendo assim:

Produto da história, o *habitus* produz as práticas, individuais e coletivas, portanto, da história, conforme aos esquemas engendrados pela história; ele garante a presença ativa das experiências passadas que, depositadas em cada organismo sob a forma de esquemas de percepção, de pensamento e de ação, tendem, de forma mais segura que todas as regras formais e que todas as

¹⁷ Entendida como conjunto de práticas, de fatores organizacionais e processos sociais para transmissão de saberes e comportamentos (JULIA, 2001).

normas explícitas, a garantir a conformidade das práticas e sua constância ao longo do tempo. (BOURDIEU, 2013, p. 90).

Esse princípio durável da produção do *habitus* ocorre nas relações étnicas de cada grupo, a partir das condições sociais e educacionais proporcionadas para cada membro (agente) da comunidade. Ou seja, “[...] o *habitus* é a presença operante de todo o passado do qual é o produto [...]” (BOURDIEU, 2013, p. 93). Ele se constitui de forma particular e incorpora os fatores coletivos das instituições que frequenta para se apropriar de práticas, revisar e se transformar ao longo do tempo.

1.4.2 *Habitus* étnico

A ação de adjetivar o *habitus* vem sendo realizada por diversos autores: Oliveira e Kulaitis (2017), com *habitus* imigrante; Marilda da Silva (2011), com *habitus* professoral e *habitus* estudantil; no grupo de estudos GEPASE *habitus* professoral e oriental, com as autoras Nishimoto e Pereira (2011) e *habitus* professoral, com Silva e Assis (2014), dentre outros autores.

A autora Maria Casa-Nova (2006) explorou o *habitus* étnico com o grupo cigano em Portugal no artigo “A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional”. Sua abordagem enfoca esse *habitus* como algo construído na socialização primária, na educação familiar e é fortemente influenciado pela etnicidade e pelas relações sociais, porém não é “determinado” pelo capital econômico. Segunda a autora:

Este *habitus* étnico é incorporado desde a infância através da observação das práticas, da linguagem corporal e das produções discursivas dos adultos e exteriorizado nas práticas culturais quotidianas, sendo responsável pelos estilos e oportunidades de vida dos membros desta comunidade, condicionando as suas práticas sociais e culturais independentemente da sua pertença de classe, uma vez que a determinação cultural se sobrepõe à determinação económica na estruturação do *habitus*. (CASA-NOVA, 2006, p. 167).

Dessa forma, as disposições desse *habitus* étnico permitem a incorporação de valores da cultura e pertença do grupo. Torna-se elemento identificador do agente, principalmente quando a educação familiar é influenciada pela etnicidade e estrutura os pensamentos na constituição do *habitus*.

Para Demartini (1999, p. 12), o *habitus* oriental é “[...] incorporado, em muitas ocasiões difícil de explicar. Pela tradição do povo japonês, não se aprende pelo que é dito, mas pela imitação do outro”, devido às escolhas individuais e familiares realizadas pelo grupo étnico. Dentre elas, o autor pontua que:

Para conseguirem a ascensão econômica rápida e inserção na sociedade paulista, os japoneses sempre exercitaram um dos traços fundamentais de sua cultura; o esforço para a realização dos objetivos. As trajetórias individuais familiares indicam que a escolaridade de níveis mais elevados é procurada e continua sendo atingida pela maior parte. (DEMARTINI, 2012, p. 44).

Nesse sentido, a “[...] estruturação do *habitus*, decorrente do trânsito e das jogadas dos agentes em vários campos, proporciona uma maior plasticidade aos *habitus*”. (BRANDÃO, 2010, p. 232). Dito isso, as relações estratégicas utilizando-se dos capitais e, dentro do campo, interferem na formação do *habitus*.

Sobre os diferentes capitais, Bourdieu mobilizou a noção de capital cultural para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes. Sendo assim, os indivíduos capazes de produzir, reconhecer, apreciar e consumir bens culturais são tidos como superiores e têm maior facilidade para alcançar ou se manter nas posições mais altas da estrutura social. (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009).

No caso dos imigrantes no Brasil, o capital cultural a ser valorizado pode ser uma manifestação ou conhecimento de tradições específicas a que pertence, sendo expresso por uma dança, por questões linguísticas, religiosas, por costumes culinários, dentre outros. O campo ao qual pertence, a comunidade ou a associação, é que legitimará os valores a esses capitais.

Em vista disso, o capital cultural pode se apresentar em três estados, quais sejam, incorporado, simbólico e objetivado. O capital incorporado refere-se à cultura legítima internalizada pelo indivíduo, ou seja, habilidades linguísticas, postura corporal, crenças, conhecimentos, preferências, hábitos e comportamentos relacionados à cultura dominante. Essa incorporação “[...] pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo que deve ser investido pessoalmente pelo investidor [...]” (BOURDIEU, 2010, p. 76).

O capital simbólico é percebido e reconhecido pelos agentes sociais, os quais também lhe atribuem valor; e o capital institucionalizado refere-se à posse de certificados escolares, que são utilizados socialmente como atestados de certa formação cultural.

O capital objetivado diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados, como, por exemplo, livros e obras de arte. “O capital cultural objetivado em supor os materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade.” (BOURDIEU, 2010, p. 77). Para o autor, o capital escolar, de fato, “[...] é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família) [...]” (BOURDIEU, 2011, p. 27).

Em síntese, o campo engloba as práticas, ou seja, a obtenção de capitais para se destacar dentro do campo, acabando por estabelecer um *habitus* do agente. Os capitais são diferentes para cada campo, visto que eles dependem do reconhecimento do outro. Assim, todo o campo social é um espaço de estratégias, as quais são desenvolvidas por meio de um plano de ação e/ou adquiridas por meio da formação do *habitus*.

Dessa forma, “[...] os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso. Nem tudo nele é igualmente possível e impossível a cada momento.” (BOURDIEU, 2004, p. 27). De acordo com Montagner e Montagner (2011, p. 261), “Um campo possui uma autonomia relativa”, que varia de acordo com as forças internas e externas ao campo.

1.4.3 Campos

O conceito de campo utilizado por Bourdieu (2004, p. 16) refere-se a certos espaços de posições sociais no qual há produção de bens de consumo, sendo que “[...] quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis.” Por sua vez, cada campo tem suas regras. Já as

estratégias são condicionadas pelo *habitus*, que é o senso prático do jogo social. O campo cultural, ao ser compreendido, nos dá a ideia de que:

[...] quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural, ou seja, pela consagração propriamente cultural de concedê-la, tanto mais os princípios segundo os quais se realizam as demarcações internas aparecem como irredutíveis a todos os princípios externos de divisão [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 106).

É preciso apresentar e compreender que as relações sociais constituem um espaço social e que esse espaço social não é um local, não é físico, ele é abstrato. Esse espaço é o campo social, que interfere nas posições sociais dos agentes. A posição social também é simbólica, porque todo campo tem suas regras, suas aceitações e/ou jurisdições.

Contudo, podemos observar a formação de campos que se estabelecem nos espaços sociais construídos pelos imigrantes no Brasil, com suas regras e costumes, sejam elas constituintes de comunidades, associações, igrejas e escolas, onde são mediados pelas relações de poder dos agentes, sendo definidos pela quantidade de capitais econômicos, sociais e culturais acumulados.

Há momentos de enfrentamento e de cumplicidade no campo e a ação do agente, nesse caso, funciona como um jogo e, dentro desse jogo, “as fichas” são os capitais econômicos, sociais, simbólicos e culturais que se obtêm. O campo científico, por exemplo, “[...] é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças.” (BOURDIEU, 2004, p. 23). Em outros termos, os princípios realizam demarcações que se objetivam na estrutura do campo, e as práticas, por meio do *habitus*, geram as estratégias inconscientes, porque já se encontram internalizadas, isto é, compõem o *habitus*.

Os campos apresentam-se à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem de sua posição nesses espaços e que podem se analisados independentemente das características de seus ocupantes. (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 2019, p. 109).

Por que falar de diferentes campos? No caso dos imigrantes, os quatro campos apresentados na tese serão norteadores das análises para dar consistência e fundamentação ao estudo, sendo estes: campo social; campo político; campo religioso e o campo educacional.

1.4.3.1 Campo social

A estrutura do campo é um estado relação de poder entre os agentes ou as instituições engajadas na luta ou, se preferir, da distribuição do capital específico que, acumulado no decurso das lutas anteriores, orienta as estratégias ulteriores. (BOURDIEU, 2019, p. 110).

Nesse sentido, o espaço social é um espaço estruturado, no qual os indivíduos são dotados de capital. Os capitais estruturam os campos, que são entendidos como espaço de práticas. No caso dos imigrantes, o campo social é um espaço de práticas próprias que os unem e distinguem dos demais agentes, devido às disposições internalizadas (*habitus*), no decorrer de cada trajetória, como esquemas de percepção.

O campo social pode ser definido como um conjunto de práticas que sugere quais são as ações consideradas adequadas em consonância com as regras do jogo e dos papéis que os agentes desse campo ocupam. Essas relações estão em constantes lutas e transformações.

1.4.3.2 Campo político

A noção de campo político tem muitas vantagens: ela permite construir de maneira rigorosa essa realidade que é a política ou o jogo político. Ela permite, em seguida, comparar essa realidade construída com outras realidades como o campo religioso, o campo artístico...(BOURDIEU, 2011, p. 194).

O campo político envolve o poder simbólico e é relativamente autônomo no interior do grande mundo social, ou seja “[...] o campo político é o lugar de produção e operação de uma competência específica, de um sentido do jogo próprio de cada campo.” (BOURDIEU, 2011, p. 199). A exemplo, a fundação das associações em torno das colônias que envolvem o campo social, mas, principalmente, o político, uma vez que ele exerce o papel de força e reivindicação.

1.4.3.3 Campo religioso

Em outros termos, a religião permite a legitimação de todas as propriedades características de um estilo de vida singular, propriedades arbitrárias que se encontram objetivamente associadas a este grupo ou classe na medida em que ele ocupa uma posição determinada na estrutura social (efeito de consagração com sacralização pela “naturalização e pela eternização”). (BOURDIEU, 2009, p. 46).

Sendo o campo religioso um sistema simbólico, cumpre o papel ideológico, possível de ser mobilizado por um grupo (no caso dos imigrantes) para estabelecer modelos de estilo de vida e preservação de valores. A igreja constitui um conjunto de mecanismos e processos de legitimação das posições sociais, de forma objetivada também por meio de trajés, construções, etc.

1.4.3.4 Campo educacional

Todo o sistema escolar está construído para identificar e reificar a inteligência, valorizar o dom e a vocação: inteligentes, dotados e vocacionados têm acesso à ciência e à cultura e serão bem-sucedidos na escola e fora dela; os demais devem acomodar-se nas habilitações sem prestígio, ocupar as funções inferiores e contentar-se com as posições subalternas (adequadas para os que não conseguiram chegar aos níveis mais elevados da pirâmide escolar). Segundo Bourdieu, a escola e a família lembram repetidamente que é necessário obter títulos escolares para não ficar desempregado ou para preencher os cargos mais prestigiados e melhor remunerados, o que não é totalmente falso, mas esse fato não pode implicar uma justificação da ordem estabelecida. (VALLE, 2007, p. 126-127).

O campo educacional será o foco principalmente na relação família-escola, pois é nesse campo que ocorrem as principais estratégias para obtenção de capital (simbólico, cultural, social), no qual ocorrem a violência simbólica e o arbitrário cultural prevalece.

1.4.4 Estratégias

A noção de estratégia, para Bourdieu (2004, p. 81), é "[...] o instrumento de uma ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem agente que o estruturalismo supõe (recorrendo, por exemplo, à noção de inconsciente)." O autor não concebe a estratégia como produto de um programa inconsciente e racional: "Ela é produto do senso prático como sentido do jogo, de um jogo social particular, historicamente definindo, que se adquire desde a infância, participando das atividades sociais [...]". (BOURDIEU, 2004, p. 81). Dessa forma,

A lei que rege a relação entre as estruturas objetivas do campo (em particular, a hierarquia objetiva dos graus de consagração) e as práticas por intermédio do *habitus* – princípio gerador de estratégias inconscientes ou parcialmente controladas tendentes a assegurar o ajustamento às estruturas de que é produto tal princípio – constitui apenas um caso particular da lei que define as relações entre as estruturas, o *habitus* e a prática, e segundo a qual as aspirações subjetivas tendem a ajustar-se às oportunidades objetivas [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 160).

Podemos compreender que o jogo é partilhado por um conjunto de pessoas e “[...] o *habitus* como sentido do jogo é jogo social incorporado, transformado em natureza. [...]” (BOURDIEU, 2004, p. 82), que participa de uma atividade regrada, sem ser necessariamente produto da obediência à regra, pois obedece a certa regularidade. O princípio das estratégias está no senso prático (sentido do jogo). “Noções como a de *habitus* (ou sistema de disposições), de senso prático, de estratégia, estão ligadas ao esforço para sair do objetivismo estruturalista sem cair no subjetivismo”. (BOURDIEU, 2004, p. 79). Isso seria uma das explicações para indicarmos que a teoria bourdieusiana supera a oposição entre o objetivismo e o subjetivismo:

Em suma, porque estratégia para ele é sinônimo de escolha, escolha consciente e individual, guiada pelo cálculo racional ou por motivações “éticas e afetivas”, e porque ela se opõe à coação e à norma coletiva, ele só pode expulsar da ciência um projeto teórico que na realidade visa reintroduzir o agente socializado (e não o sujeito) e as estratégias mais ou menos “automáticas” do senso prático (e não os projetos e cálculos de uma consciência). (BOURDIEU, 2004, p. 81).

Em síntese, as sociedades tornam-se diferentes e desenvolvem os campos, que são encontros independentes e conectados a várias esferas que integram um *habitus* para suas necessidades. A fundação das escolas étnicas pelos imigrantes instalados no Brasil foi uma das estratégias comum e o que nossa investigação se propõe é aproximar-se das estratégias e, principalmente, dos fatores para se formar um *habitus* étnico-estudantil.

Nesse sentido, a relação entre as estruturas objetivas do campo e as práticas por intermédio do *habitus* geram as estratégias inconscientes ou parcialmente controladas e tendem a assegurar o ajustamento às estruturas e às relações entre as estruturas, o *habitus* e a prática (BOURDIEU, 2009). Os capitais corroboram esses mecanismos, tanto na formação do *habitus* quanto nas ações no campo, para a abordagem dos capitais econômico (fonte de renda, bens), social e cultural.

Para aproximar de como esses campos funcionam, quais estratégias foram utilizadas, quais capitais foram mobilizados e quais *habitus* foram formados por cada grupo étnico de imigrantes que veio e se estabeleceu no Brasil, é necessário ampliarmos nosso olhar para a relação das escolas étnicas com a cultura escolar.

1.4.5 Cultura escolar

Para Julia (2001, p. 32), “A cultura escolar é efetivamente uma cultura conforme, e seria necessário definir, a cada período, os limites que traçam a fronteira do

possível e do impossível”. Dentre as possibilidades que os estudos das escolas étnicas propiciam, uma delas centra-se na análise da figura do professor, pois cada grupo étnico pode se diferenciar conforme a cultura e as práticas escolares.

Outro precedente levantado por Julia (2001, p. 33) são as chamadas disciplinas escolares, sobre as quais a autora pontua que “[...] os professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é o lugar da rotina e da coação e o professor não é o agente de uma didática”. Kreutz (1997, p. 139) acrescenta:

A história da educação a partir da categoria de etnia poderá contribuir para uma maior sensibilidade aos processos reais nos quais se constrói a escola, alertando-nos para a diversidade, para as diferentes representações, ritmos, tempos e espaços nos quais e pelos quais se articulam as práticas educacionais. Quer-se compreender os agentes educacionais na sua diferença, enquanto indivíduos que possuem uma historicidade. E a etnia é um dos componentes desencadeadores desta historicidade que não nos permite tratar genérica e abstratamente de alunos e professores. Complexifica-se, portanto, a leitura do processo educacional.

Ao pensarmos nas palavras “educação” e “cultura”, percebemos que não podemos separá-las. Educação envolve a socialização e a cultura; e a cultura envolve valores e educação, portanto, concordamos com Forquin (1993, p.11):

[...] é preciso reconhecer que sempre, e por toda a parte, a educação implica um esforço voluntário com vistas a conferir aos indivíduos (ou ajudar os indivíduos a adquirir) as qualidades, competências, disposições, que se têm por relativamente ou intrinsecamente desejáveis, e que para isto nem todos os componentes da cultura no sentido sociológico são de igual utilidade, de igual valor. (FORQUIN, 1993, p. 11).

A educação parte do princípio da responsabilidade de transmitir conhecimento e cultura, ou seja, a cultura é conteúdo da educação. Observamos, contudo, que existe a seleção do que é legitimamente aceito como cultura.

Para Forquin (1993, p. 15), “[...] a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, cultura viva de uma comunidade humana.” Essas intervenções e seleções são compreendidas em estudos e pesquisas que tomam como análise o material didático utilizado por escolas étnicas, o que observaremos nas produções científicas que estudaram escolas étnicas no Brasil.

Julia (2001, p. 10 -11) reforça a definição de cultura escolar como:

[...] um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas

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

Dessa forma, a cultura escolar não está dada e não é definitiva e, apesar de todo o aparato do sistema simbólico escolar com a estrutura, os conteúdos e os rituais, existem as questões sociais e políticas que influenciam no andamento da escola enquanto instituição. Apresentar estudos que focalizaram a cultura escolar de diferentes escolas étnicas possibilita conhecermos dinâmicas singulares que influenciaram a escola, os conhecimentos e os valores para cada época e para cada instituição escolar.

1.5 Governo Vargas (1930 – 1945): interferências nas escolas étnicas

O governo Vargas (1930-1945), no que tange às escolas étnicas e aos imigrantes, é aqui destacado por se tratar de um período político no qual ocorreu uma política nacionalizadora de proteção aos postos de trabalhos urbanos, tendo como estratégia deixar os imigrantes à margem, envoltos em serviços desvalorizados. No decorrer da tese, será realizado maior aprofundamento sobre o referido momento histórico, em especial sobre o período de 1937 a 1945, designado como Estado Novo ou período ditatorial¹⁸.

Não nos interessava, portanto, a fixação de estrangeiros nas cidades. Eles deveriam ser conduzidos para os trabalhos do campo, sem prejuízo, entretanto, do brasileiro, que constituiria a base primordial desta política de colonização. (GOMES, 1982, p. 162).

Além disso, vários decretos cerceavam os imigrantes e as escolas étnicas. A começar pela regulamentação da entrada de estrangeiros, com o Decreto-lei nº 406, de 4 de maio de 1938, composto por 93 artigos, dentre os quais destacamos apenas o primeiro:

¹⁸ No dia 10 de novembro de 1937, tropas da polícia militar cercaram o Congresso e impediram a entrada de congressistas. [...] O regime foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. O movimento popular e os comunistas tinham sido abatidos e não poderiam reagir; a classe dominante aceitava o golpe como coisa inevitável e até benéfica. (FAUSTO, 2018 p. 200).

Art. 1º Não será permitida a entrada de estrangeiros, de um ou outro sexo: I - aleijados ou mutilados, inválidos, cegos, surdos-mudos; II - indigentes, vagabundos, ciganos e congêneres; III - que apresentem afecção nervosa ou mental de qualquer natureza, verificada na forma do regulamento, alcoolistas ou toxicomanos; IV - doentes de moléstias infecto-contagiosas graves, especialmente tuberculose, tracoma, infecção venérea, lepra e outras referidas nos regulamentos de saúde pública; V - que apresentem lesões orgânicas com insuficiência funcional; VI - menores de 18 anos e maiores de 60, que viajarem sós, salvo as exceções previstas no regulamento; VII - que não provem o exercício de profissão lícita ou a posse de bens suficientes para manter-se e às pessoas que os acompanhem na sua dependência; VIII - de conduta manifestamente nociva à ordem pública, à segurança nacional ou à estrutura das instituições; IX - já anteriormente expulsos do país, salvo si o ato de expulsão tiver sido revogado; X - condenados em outro país por crime de natureza que determine sua extradição, segundo a lei brasileira; XI - que se entreguem à prostituição ou a explorem, ou tenham costumes manifestamente imorais. (BRASIL, 1938).

Em relação ao decreto que atingiu diretamente a escola étnica, o Decreto-lei nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938, estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático e, em seu artigo 22, proibia o uso de livros didáticos em outras línguas. Essa proibição acarretou a produção de livros bilíngues em algumas localidades, levando à promulgação de outro decreto, o Decreto-lei nº 3.580, de 3 de setembro de 1941:

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

Devido à Segunda Guerra Mundial, os imigrantes do chamado Eixo (Alemanha, Itália e Japão) foram vistos como inimigos da pátria e sofreram com depredações, expulsões e xenofobismo. Vale ressaltar que esses imigrantes possuíam um forte nacionalismo e a intenção de retornarem para sua pátria.

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

Esses são alguns dos indicativos da importância desse período e os entraves enfrentados pelos imigrantes, em especial no que diz respeito às escolas étnicas, interferindo diretamente nas estratégias elaboradas pelas comunidades e associações étnicas para formação do *habitus* ou do modo de ser e estar nos grupos de origem étnica.

1.6 Considerações sobre a estrutura da tese

A presente tese inicia com uma breve apresentação da nossa trajetória até o desenho inicial do objeto de pesquisa. Em seguida, em “O percurso da pesquisa”, discutimos o tema, a justificativa, os objetivos e a problematização. Na seção “Fontes e metodologia de pesquisa” versamos sobre a utilização da Revisão Sistemática para se obter o corpus empírico de análise. Em “Os estudos dos campos social e educacional sobre imigrações no Brasil: noções conceituais” trazemos alguns termos e autores para o aporte das discussões. Ao término da seção, apresentamos e discutimos as noções conceituais do referencial teórico bourdieusiano mobilizadas na pesquisa.

Na seção 2, focalizamos o mapeamento das produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil, contendo os resultados da metodologia aplicada, qual seja: a Revisão Sistemática. Desse modo, apresentamos um quadro descritivo, principalmente apresentando os quantitativos das produções, bem como informações qualitativas por meio das análises, que possibilitam aproximações do objeto, ou ainda, encontro com estudiosos na temática.

Nas análises das produções selecionadas na RS, por meio da técnica de análise de conteúdo, são enfatizados os processos e os percalços das escolas étnicas de imigrantes com suas características, a fim de identificarmos os elementos da cultura escolar trazidos nas produções, principalmente no que tange aos fatores políticos enfrentados no período conhecido como Era Vargas e, mais especificamente, o período ditatorial de 1937 a 1945.

Na seção 3, “Cultura escolar, práticas escolares e *habitus* étnico-estudantil: em análise a produção científica sobre escolas étnicas no Brasil em estudos selecionados”, descrevemos e analisamos o exercício realizado para levantar indícios da importância dos estudos sobre etnicidade por meio das produções que mais apareceram na RS das etnias alemã, italiana e japonesa, em âmbito estadual e nacional. Nessa seção, perscrutam-se como se constituem as disposições (tendências) do *habitus* étnico e as práticas escolares, a fim de aproximar do que seria a incorporação de valores no modo de ser/estar em determinado grupo étnico.

Por último, apresentamos as considerações finais da pesquisa, com o processo, os resultados alcançados e as indagações sugeridas para futuras pesquisas.

2 O MAPEAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS E ACADÊMICAS SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL

O mapeamento das produções científicas e acadêmicas descritas e analisadas nesta seção foi realizado por meio do procedimento metodológico denominado Revisão Sistemática. Por meio dele, apresentamos as informações obtidas mediante a busca definida na pesquisa nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Library On Line (SciELO)* e Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU).

A Revisão Sistemática possibilita que outros pesquisadores utilizem e revisem o material conforme o objeto a ser estudado. Tem por objetivo minimizar a escolha subjetiva na inclusão de produções a serem analisadas devido aos critérios de inclusão e exclusão e de todos os formulários a serem aplicados no decorrer da revisão. Dessa forma,

Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser *sistemática* ao seguir uma abordagem metodológica; *explícita* na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; *abrangente* em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, *reprodutível* por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema. (OKOLI, 2019, p. 4).

Dentre as vantagens em se realizar a RS está a possibilidade de se fazer uma maior cobertura de produções analisadas, com registros metódicos, explícitos e passíveis de serem reproduzidos. Observamos, com ressalvas, que o processo é lento e, no caso particular da produção de material empírico para a elaboração de uma tese, inviabiliza a participação de mais pessoas para revisar o material selecionado, o que exige maior vigilância do pesquisador.

Devido aos parâmetros de delimitação do objeto de estudo, isto é, circunscrito ao território nacional e pelo nosso objetivo de identificar as primeiras escolas de imigrantes no Brasil, não realizamos um recorte temporal na elaboração do protocolo de Revisão Sistemática. Consequentemente, tornou-se possível ampliar ainda mais os resultados. A delimitação da produção científica ocorreu com a elaboração e seleção das *strings* de busca, as quais correspondem à junção de duas ou mais palavras-chave e/ou termos de buscas unidos pelo conectivo (AND), ou também conhecido como operador booleano, sendo que, na medida possível, utilizamos as mesmas *strings* ou palavras-chave nas plataformas de busca.

Dessa forma, nesta seção 2 apresentamos a produção que identificou as escolas étnicas no Brasil a fim de mapear as localidades de maior concentração nos estudos sobre o objeto, bem como as identificações do referencial teórico, do autor ou da metodologia descrita nas produções selecionadas. Para isso, alguns questionamentos foram propostos, a saber: Quais etnias estão mais presentes nas produções científicas e acadêmicas no Brasil? Em quais regiões e estados concentram-se as produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil? Que referenciais teóricos são mobilizados nas produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil? O referencial teórico bourdieusiano aparece nas produções acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil? Se aparece, com que frequência e quais noções da teoria são operacionalizadas?

Para esse fim, elencamos a escolha pela plataforma de busca BDTD, devido à sua importância e ao seu amplo acervo em nível nacional, e pelo Scielo que, apesar de restringir algumas revistas no depósito das produções (artigos), abarca importantes produções sobre a temática estudada. Sabemos que a produção de material histórico sobre os imigrantes está presente nas Universidades pelo Brasil e vem se disseminando em formato de livro, seja físico ou digital. Para podermos realizar as buscas de modo auditável, optamos também pelo uso do site da ABEU na seleção do material para formar o *corpus* empírico da tese.

2.1 Produções científicas sobre as escolas étnicas nas plataformas de busca: análise quantitativa

Dos instrumentos de pesquisa escolhidos, a ABEU congrega hoje 127 editoras universitárias, contando com a participação de todos os estados e capitais com pelo menos uma editora associada. Fator esse definitivo para a escolha dessa plataforma de busca na RS, uma vez que ela tem por objetivo fortalecer e promover a cultura para socializar o conhecimento por meio da produção e difusão do livro universitário. Essas editoras estão dispostas no quadro a seguir:

Quadro 4- Editoras ABEU

1.	ARGOS – Editora da Unochapecó;	(Chapecó, SC)
2.	FUNDAÇÃO DEMÓCRITO ROCHA	(Fortaleza, CE)
3.	EDIÇÕES UESB	(Vitória da Conquista, BA)
4.	EDIÇÕES UFC	(Fortaleza, CE)

5.	EDIÇÕES UVA	(Sobral, CE)
6.	EDIFURB	(Blumenau, SC)
7.	EDIPUCRS	(Porto Alegre, RS)
8.	EDITFURG	(Rio Grande, RS)
9.	EDITORIA DA FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA	(Rio de Janeiro, RJ)
10.	EDITORIA DA PUC GOIÁS	(Goiânia, GO)
11.	UFRGS EDITORA	(Porto Alegre, RS)
12.	EDISE – Editora Diário Oficial de Sergipe	(Aracaju, SE)
13.	EDITORIA FGV	(Rio de Janeiro, RJ)
14.	EDITORIA FIOCRUZ	(Rio de Janeiro, RJ)
15.	EDITORIA IFRN	(Natal, RN)
16.	EDITORIA INTESABERES	(Curitiba, PR)
17.	EDITORIA LEOPOLDIANUM	(Santos, SP)
18.	EDITORIA MACKENZIE	(São Paulo, SP)
19.	EDITORIA MASSANGANA	(Recife, PE)
20.	EDITORIA METODISTA	(São Bernardo do Campo, SP)
21.	EDITORIA PUC MINAS	(Belo Horizonte, MG)
22.	EDITORIA PUC RIO	(Rio de Janeiro, RJ)
23.	EDITORIA UCDB	(Campo Grande, MS)
24.	EDITORIA UEA	(Manaus, AM)
25.	EDITORIA UEMS	(Dourados, MS)
26.	EDITORIA UFJF	(Juiz de Fora, MG)
27.	EDITORIA UFLA	(Lavras, MG)
28.	EDITORIA UFMS	(Campo Grande, MS)
29.	EDITORIA UFPB	(João Pessoa, PB)
30.	EDITORIA UFPEL	(Pelotas, RS)
31.	EDITORIA UFPR	(Curitiba, PR)
32.	EDITORIA UFSM	(Santa Maria, RS)
33.	EDITORIA UNB	(Brasília, DF)
34.	EDITORIA UNESP	(São Paulo, SP)
35.	EDITORIA UNICENTRO	(Guarapuava, PR)
36.	EDITORIA UNIFACS	(Salvador, BA)
37.	EDITORIA UNIFESP	(São Paulo, SP)
38.	EDITORIA UNIJUÍ	(Ijuí, RS)
39.	EDITORIA UNILASALLE	(Canoas, RS)
40.	EDITORIA UNIMEP	(Piracicaba, SP)
41.	EDITORIA UNIMONTES	(Montes Claros, MG)
42.	EDITORIA UNISINOS	(São Leopoldo, RS)
43.	EDITORIA UNIVALI	(Itajaí, SC)
44.	EDITORIA UNIVERSITÁRIA METODISTA IPA	(Porto Alegre, RS)
45.	EDITORIA UNIVILLE	(Joinville, SC)
46.	EDITORIA UFRJ	(Rio de Janeiro, RJ)
47.	EDITORIA UFV	(Viçosa, MG)
48.	EDITORIA DA UESC – EDITUS	(Ilhéus, BA)
49.	EDIUNESC	(Criciúma, SC)
50.	EDUA	(Manaus, AM)
51.	EDUC	(São Paulo, SP)
52.	EDUCS	(Caxias do Sul, RS)
53.	EDUECE	(Fortaleza, CE)
54.	EDUEL	(Londrina, PR)
55.	EDUEM	(Maringá, PR)
56.	EDUEMA	(São Luís, MA)
57.	EDUEPA	(Belém, PA)
58.	EDUEPB	(Campina Grande, PB)
59.	EDUEPG	(Ponta Grossa, PR)
60.	EDUERJ	(Rio de Janeiro, RJ)

61.	EDUFAC	(Rio Branco, AC)
62.	EDUFAL	(Maceió, AL)
63.	EDUFBA	(Salvador, BA)
64.	EDUFES	(Vitória, ES)
65.	EDUFF	(Niterói, RJ)
66.	EDUFGD	(Dourados, MS)
67.	EDUFMA	(São Luís, MA)
68.	EDUFMT	(Cuiabá, MT)
69.	EDUFPA	(Belém, PA)
70.	EDUFPI	(Teresina, PI)
71.	EDUFRA	(Belém, PA)
72.	EDUFRB	(Cruz das Almas, BA)
73.	EDUFRN	(Natal, RN)
74.	EDUFRR	(Boa Vista, RR)
75.	EDUFSC	(Florianópolis, SC)
76.	EDUFSCAR	(São Carlos, SP)
77.	EDUFT	(Palmas, TO)
78.	EDUFU	(Uberlândia, MG)
79.	EDUNELA	(Arapiraca, AL)
80.	EDUNIOESTE	(Cascavel, PR)
81.	EDUNIT	(Aracaju, SE)
82.	EDUNP	(Natal, RN)
83.	EDUPE	(Recife, PE)
84.	EDUR	(Seropédica, RJ)
85.	EDUTFPR	(Curitiba, PR)
86.	EMBRAPA	(Brasília, DF)
87.	IAPAR	(Londrina, PR)
88.	IMESP	(São Paulo, SP)
89.	LETRASLIVRES	(Brasília, DF)
90.	MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI	(Belém, PA)
91.	PUCPRESS	(Curitiba, PR)
92.	UEFS EDITORA	(Feira de Santana, BA)
93.	UNAPRESS	(Engenheiro Coelho, SP)
94.	UNICAMP	(Campinas, SP)
95.	UNOPAR	(Londrina, PR)
96.	UPF EDITORA – EDIUPF	(Passo Fundo, RS)
97.	EDUNEB	(Salvador, BA)
98.	EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO EDUFERSA	(Mossoró, RN)
99.	EDITORA IFG	(Goiânia, GO)
100.	EDITORA IFPB	(João Pessoa, PB)
101.	EDUEMG	(Belo Horizonte, MG).
102.	IFC – INSTITUTO FEDERAL CATARINENSE	(Blumenau, SC)
103.	EDITORA UFABC	(São Bernardo do Campo, SP)
104.	EDITORA CESMAC	(Maceió, AL)
105.	EDUNILA	(Foz do Iguaçu, PR)
106.	EDITORA UFFS	(Chapecó, SC)
107.	CEPAL – IMPRENSA OFICIAL GRACILIANO RAMOS	(Maceió, AL)
108.	EDITORA DA UFCSPA	(Porto Alegre, RS)
109.	EDITORA DO IFES	(Vitória, ES)
110.	EDITORA UFMG	(Belo Horizonte, MG)
111.	EDUFRO	(Porto Velho, RO)
112.	ESSENTIA EDITORA	(Campos dos Goytacazes, RJ)
113.	EDITORA UNIFAP	(Macapá, AP)
114.	EDITORA UNEMAT	(Cáceres, MT)

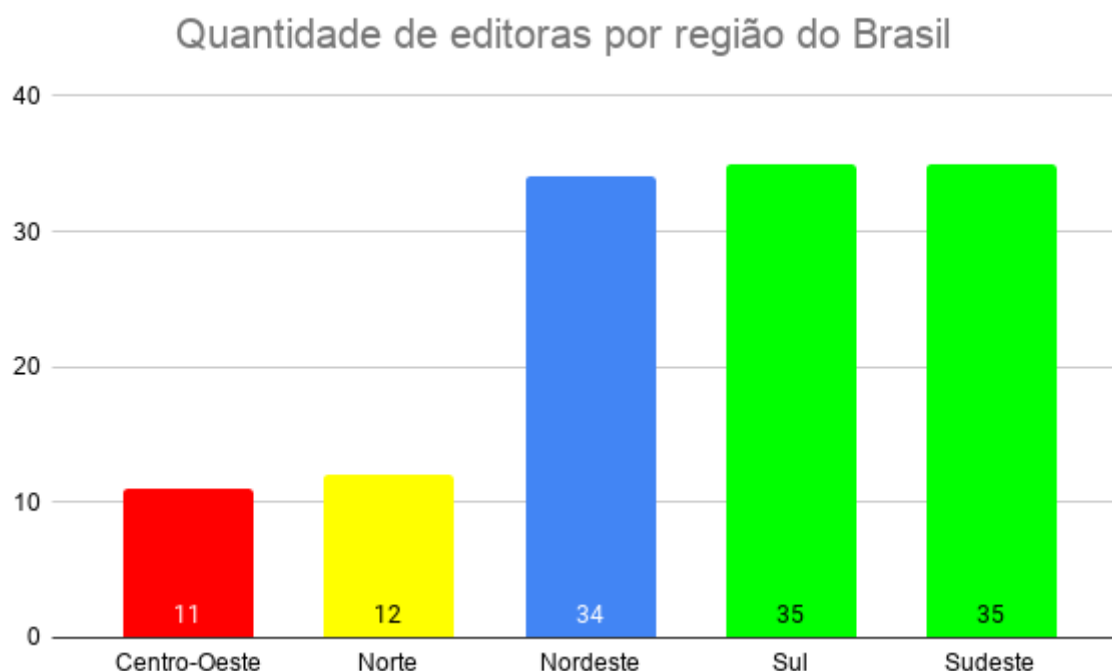
115.	EDITORA EMESCAM	(Vitória, ES)
116.	UERR EDIÇÕES	(Boa Vista, RR)
117.	IT EDITORA	(São Paulo, SP)
118.	EDITORA IFSUL	(Pelotas, RS)
119.	EDITORA IFMA	(São Luís, MA)
120.	ARQUIVO NACIONAL	(Rio de Janeiro, RJ)
121.	EDUSP	(São Paulo, SP)
122.	EDITORA UFPE	(Recife, PE)
123.	EDITORA URI – FREDERICO WESTPHALEN	(Frederico Westphalen, RS)
124.	UDESC	(Florianópolis, SC)
125.	EDIÇÕES UERN	(Mossoró, RN)
126.	EDITORA DO IFBA	(Salvador, BA)
127.	EDUNICHRISTUS	(Fortaleza, CE)

Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021)

Antes de realizar as buscas no catálogo de livros cadastrados no site, observamos que a ABEU abarca as cinco regiões do nosso país, sendo representada por todas as capitais com a presença de pelo menos uma editora. O gráfico aponta as editoras associadas e organizadas pelo território brasileiro em regiões.

Gráfico 1 – Editoras da ABEU por regiões



Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021)

Observamos que a região Centro-Oeste possui o menor número de editoras universitárias associadas e a região nordeste tem uma quantidade bem próxima, sendo

11 e 12 editoras respectivamente. A região nordeste conta com 34 editoras, e as regiões sul e sudeste seguem com a mesma quantidade de editoras: 35 cada uma.

O site da ABEU possui uma aba (catálogo) com ferramenta de busca dos livros das editoras associadas, nomeada como catálogo unificado, que contém as seguintes opções de busca: título, autor, ISBN, editora e área ou subárea. Ao realizar as buscas, o site apresenta os dados dos livros, valores para venda e redireciona o leitor para enviar mensagem às editoras a fim de adquirir um exemplar.

Ressaltamos que alguns títulos não foram cadastrados corretamente, ou estavam sem os subtítulos ou sem autor, então decidimos realizar as buscas pelos títulos cadastrados, utilizando as palavras-chave. O *website*¹⁹ não possui um sistema de busca que aceita operadores booleanos, por isso a busca pôde ser realizada somente com a exata palavra procurada.

Nessa fase da Revisão Sistemática, não aplicamos as *strings* nas buscas e analisamos os resultados obtidos com as palavras-chave. Utilizamos o formulário de condução para cada resultado, constituindo um quadro com os seguintes itens: nome da plataforma de busca, palavra-chave, resultado obtido, exclusão, comentários, acessos, autor, título, editora, ano, (I) representando os critérios de inclusão atendidos e (E) os critérios de exclusão, conforme abaixo:

Quadro 5- Modelo de formulário de condução

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: imigrante Resultado: 14 livros; Exclusão: 2 repetidos; Seleccionados INCLUÍDOS: 8 livros. Acesso em: 15 de março de 2021.							
Qt	AUTOR	TÍTULO	EDITOR A	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Wlaumir Doniseti de Souza	Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina	UNESP	2000		B)	EXCLUÍDO Político/religioso sobre a imigração italiana.

Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021).

¹⁹ O formato atual (2022) do site foi alterado e não há a interface apresentada. No lugar consta a aba Pesquisas Abeu, na qual há gráficos com dados gerais das produções, regiões e dados editorais.

Após realizar as buscas, o site gera os resultados e esses dados são todos inseridos no protocolo de condução e os critérios de inclusão e exclusão são aplicados conforme previa o protocolo da Revisão Sistemática, sendo estes:

Critérios de inclusão:

- A) Serão analisadas as produções publicadas e disponíveis na íntegra nas bases de dados.
- B) Serão incluídas as produções que relatam sobre a história da escola, a cultura escolar e demais assuntos que envolvam as escolas étnicas.
- C) Serão incluídos nessa etapa produções na área da história dos imigrantes com o objetivo de aprofundar a leitura na fase de extração dos conteúdos sobre a escola nessas produções.

Critérios de exclusão:

- A) Serão excluídas produções em que foram disponibilizados apenas o resumo, sem acesso. No caso dos livros, os que não estão disponíveis para compra e acesso.
- B) Produções de outras áreas do conhecimento, tais como exatas e biológicas, e as que não se aproximarem do objeto.
- C) Serão excluídas produções de revisão de literatura.

Com a leitura do título e da sinopse dos livros, foi possível aplicarmos os critérios de inclusão e exclusão para, posteriormente, realizar a leitura na íntegra para cumprir o protocolo de extração da Revisão Sistemática.

Sendo assim, os quadros apresentam os livros selecionados para realizar a análise por meio do protocolo de extração. Para realizar a extração dos dados, é necessário estar com o exemplar na íntegra. Assim, foi necessário adquirir os livros na própria editora, em sebos ou buscar *e-book online* para termos o acesso ao material. A seguir, os dados dos livros foram incluídos para análise, conforme as buscas, utilizando-se de palavras-chave.

2.1.1 Produção ABEU

Com a palavra-chave “imigrante”, foram encontrados 14 títulos de livros, sendo 2 títulos repetidos, uma vez que na editora há uma versão dessa obra na forma física e outra em e-book.

Na inserção e análise do formulário de condução, excluímos 3 livros por meio da leitura da sinopse e análise do sumário, sendo esse o único livro do site que contém sumário.

Quadro 6- ABEU busca com palavra-chave

Palavra-chave: imigrante					
Qt.	ETNIA ESTUDADA	AUTOR	TÍTULO	EDITORIA	ANO
1.	Italianos	Paulo Possamai	Dall’Italia Siamo Partiti: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875 – 1945)	UPF	2005
2.	Alemães	Caroline Von Mühlen	Degredados e imigrantes: trajetórias de ex-prisioneiros de Mecklenburg-Schwerin no Brasil Meridional (século XIX)	UFSM	2013
3.	Italianos	Terciane Ângela Luchese	História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras	EDUCS	2014
4.	Italianos	Maíra Ines Vendrame	Lá éramos servos, aqui somos senhores: a organização dos imigrantes italianos na ex-colônia Silveira Martins (1877 – 1914)	UFSM	2007
5.	Japoneses	Elena Camargo Shizuno	Os imigrantes japoneses na Segunda Guerra Mundial: bandeirantes do oriente ou perigo amarelo no Brasil	EDUEL	2013
6.	Italianos	Terciane Ângela Luchese	O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul	EDUCS	2015
7.	História dos imigrantes – viés teórico bourdeusiano	Karl Monsma	Reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880 – 1914	EdUFSCar	2016
8.	Alemães	Patrícia Bosenbecker	Uma colônia cercada de estâncias: a inserção de imigrantes alemães na colônia São Lourenço/RS (1857 – 1877)	UFPel	2020

Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021).

Com o protocolo de extração, identificamos entre os 8 livros selecionados para análise que 7 pertencem às editoras da região Sul e apenas 1 a uma editora da região Sudeste, sendo esse livro voltado para o viés teórico bourdieusiano sobre várias etnias. Soma-se ao fato que 4 livros tratam sobre os imigrantes italianos, 2 sobre os alemães, 1 sobre os japoneses e 1 é de cunho teórico.

As buscas na ABEU apresentam as principais imigrações ocorridas no Brasil. A princípio, iríamos utilizar o termo de busca²⁰ “escola étnica”, “escola de imigrante”, “escola estrangeira”, ou “escola (japonesa)”, contudo percebemos que a ausência de resultado era devido à ferramenta de busca não permitir a utilização de aspas. Optamos então por utilizar apenas uma palavra-chave: peruana; turca; libanesa; uruguaia; chilena; essas palavras não apresentaram nenhum resultado.

Com a palavra-chave “venezuelana” e “boliviana”, foi encontrado 1 livro de cada, sendo excluídos por tratarem do campo político. Com a palavra-chave: “chinesa” foram encontrados 3 livros, sendo todos excluídos por fugir à temática escolas étnicas.

Em relação à etnia ucraniana, foi encontrado 1 livro, sendo incluído por tratar da história dos imigrantes e, possivelmente, citar a escola/escolarização dos imigrantes. A palavra-chave “polonesa” gerou 2 resultados, sendo 1 livro literário excluído e 1 incluso por tratar especificamente das escolas polonesas.

Já com palavra-chave “japonesa” foram encontrados 3 livros, 1 foi excluído por estar esgotado, sendo impossibilitado o acesso para a leitura completa. Sobre a palavra italiana foram encontrados 13 livros e selecionados apenas 3 títulos e, dentre esses, um retrata, em específico, as escolas italianas no Rio Grande Sul.

A palavra-chave “alemã” apresentou o maior número de resultados na busca e na primeira etapa de seleção, com um total de 6 livros selecionados para análise no protocolo de extração da Revisão Sistemática.

Por último, localizamos, por meio do formulário de condução, 31 livros sobre a imigração “portuguesa”. A maioria dos livros trata do ensino e da aprendizagem da língua portuguesa ou da literatura portuguesa. Apenas 1 livro foi selecionado para análise, portanto após a utilização de todas essas palavras-chave e a execução do

²⁰ Termo de busca é a junção de palavras utilizando caracteres especiais para delimitar a busca, podendo ser a junção de duas ou mais palavras-chave a serem procuradas no texto juntas como termo exato, diferentemente do que acontece quando a busca é realizada por meio dos operadores booleanos.

formulário de condução aplicados devido aos critérios de inclusão e exclusão, selecionamos os seguintes livros:

Quadro 7- Livros selecionados na ABEU

	Etnia	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO
1	Ucraniana	Paulo Renato Guérios	A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião	UFPR	2012
2	Polonesa	Adriano Malikoski	Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul	EDUCS	2018
3	Japonesa	Alfredo Kingo Oyama Homma	A imigração japonesa na Amazônia	EMBRAPA	2007
4	Japonesa	Francisco Hashimoto, Monica Setuyo Okamoto, Janete Leiko Tanno	Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte	UNESP	2008
5	Italiana	Gelson Leonardo Rech Terciane Ângela Luchese	Escolas italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos	EDUCS	2018
6	Italiana	José Carlos Radin	Imigração italiana em Santa Catarina e no Paraná: fontes diplomáticas italianas (1875 – 1927)	UFFS	2020
7	Italiana	Vitalina Maria Frosi Ciro Mioranza	Imigração italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira	EDUCS	2009
8	Alemã	Cynthia Machado Campos	A política da língua na Era Vargas	UNICAMP	2006
9	Alemã	Neide Almeida Fiori	Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres	EDUFSC	2003
10	Alemã	Pe. Ambros Schupp	A missão dos jesuítas alemães no Rio Grande do Sul	UNISINOS	2004
12	Alemã	Silvia Cristina Lambert Siriani	São Paulo alemã: vida cotidiana dos imigrantes	IMESP	2003
13	Alemã	Oswald Nixdorf	Um pioneiro na selva brasileira	EDUEL	2016
14	Portuguesa	Sônia Maria de Freitas	Presença portuguesa em São Paulo	IMESP	2006

Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021).

Na localização dos livros conforme a etnia, obtivemos o resultado de mais de 80 livros encontrados, no entanto, após analisar os título e sinopses dos livros disponíveis no site, selecionamos, por meio do protocolo de condução, 14 livros.

Contudo, um título repetiu o resultado do quadro de busca anterior com a palavra-chave “imigrante” e, devido a isso, no quadro 7 constam apenas 14 livros listados. De modo geral, a seleção desses livros traz a escassez de obras publicadas pelas editoras universitárias, sendo apenas 22 livros para serem analisados no protocolo de extração: 8 listados com a palavra-chave “imigrante” (quadro 6) e 14 conforme as etnias (quadro 7) inseridas na plataforma de busca. O gráfico a seguir sintetiza os livros selecionados por etnia estudada.

Gráfico 2 – Gráfico de seleção ABEU por etnia



Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021).

O gráfico aponta o destaque para a etnia alemã com maior quantitativo, sendo 8 livros selecionados, tendo suas publicações divididas entre a região Sul e Sudeste e seguidas pela etnia italiana, com 7 livros selecionados, todos publicados na região Sul. Posteriormente a etnia japonesa, composta por uma publicação da Embrapa, envolvendo a comunidade japonesa na região Amazônica. Por fim, a presença das etnias ucraniana, polonesa e portuguesa com apenas 1 livro cada.

A preocupação maior nessa etapa da pesquisa é o acesso ao material na íntegra para leitura, a fim de reconhecer se o conteúdo do livro vem ao encontro do objeto de pesquisa. Consideramos ainda a necessidade de obter o exemplar para leitura completa na fase de análise com o protocolo de extração.

Sete livros não foram incluídos para análise de extração: quatro estão esgotados e não temos o material para acesso, e dois livros foram excluídos, pois, após entrar em contato com a editora e não obter resposta, o material foi excluído. Outro adendo necessário a ser discutido é que, dentre os 22 livros selecionados para análise, apenas 5 citam a escola no título. Nos demais, há a necessidade de leitura aprofundada por se tratar da história dos imigrantes de forma geral. Os 5 livros são estes: “Escolas étnicas polonesa no Rio Grande do Sul”; “Escolas italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos”; “Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres”; “História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras” e “O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul”. Todos produzidos sobre e na região Sul do país.

Com esse material reunido, iniciamos a análise mais aprofundada com o formulário de extração. Os resultados reduziram esse quantitativo para um total de 10 títulos de livros selecionados na plataforma de busca da ABEU. A exclusão dos títulos deve-se ao fato de os autores trabalharem apenas a história das imigrações, não sendo citada a escola e/ou a cultura escolar.

Destaque para o autor Nixdorf (2020), que foi excluído, pois seu livro trata-se de uma obra memorialística, que envolve todo um processo de imigração e migração pelo país, passando por todas as regiões do Brasil, inclusive o estado de Mato Grosso do Sul. O autor cita apenas uma vez uma escola étnica, sem maiores aprofundamentos. Além do que foi exposto, compreendemos que não é uma produção no rigor de uma pesquisa científica, assim optamos pela exclusão do livro, já que nosso corpus empírico é formado por produções científicas e acadêmicas.

Durante a análise do formulário de extração, optamos por inserir em quadro as principais informações para responder aos questionamentos dessa seção, a saber: localidade estudada; etnia; referencial/metodologia; Período Vargas (menção do período Nacionalista do Governo de Getúlio Vargas) e menção sobre cultura escolar.

Quadro 8- Livros selecionados da ABEU (formulário de extração)

	Referência	Localidade	Etnia	Referencial Metodologia Autores	Vargas	Cultura escolar
1.	GUÉRIOS, Paulo	Prudentópolis	Ucranianos	Halbwachs	Sim	Sim

	Renato. A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.	s - PR	(rutenos)			
2.	MALIKOSKI, Adriano. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul. Caxias do sul: EDUCS, 2018.	RS	Polonesa	História Cultural	Sim	Sim
3.	HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.). Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte. São Paulo: UNESP, 2008.	Brasil	Japonesa	-	Sim	Sim
4.	RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela Escola italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	RS	Italiana	Análise Documental	Sim	Sim
5.	CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas/SP: UNICAMP, 2006.	Sul	Alemã	-	Sim	Sim
6.	FIORI, Neide Almeida (Org.). Etnia e educação: a escola “alemã” no Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: editora Unisul, 2003.	Sul	Alemã	-	Sim	Sim
7.	SCHUPP, Ambros. A missão dos jesuítas alemães no Rio Grande do Sul. São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2004.	RS	Alemã	-	Não	Sim
8.	POSSAMAI, Paulo. "Dall'Italia siamo partiti": a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875 - 1945). Passo Fundo: UPF, 2005.	RS	Italiana	-	Sim	Sim
9.	LUCHESE, Terciane Ângela (Org). História da escola de imigrantes	Brasil	Italiana	-	Sim	Sim

	italianos em terras brasileiras. Caxias do Sul/RS: Educ, 2014.					
10.	LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.	RS	Italiana	História Cultural	Sim	Sim

Fonte: site ABEU

Elaborado por: Amaya (2021)

Observamos no quadro 8 que, dentre os livros selecionados, 2 remetem às imigrações em nível nacional, pois são compostos por coletâneas de artigos com vários autores de diversos estados do Brasil. Os demais livros são essencialmente sobre a região Sul do país, principalmente no estado do Rio Grande do Sul. Outro fato que nos chamou a atenção é a falta de clareza quanto ao referencial teórico ou metodologias utilizadas na escrita, pois sequer há a menção do lugar teórico do autor/a, algo também encontrado em produções acadêmicas, como teses e dissertações.

2.1.2 Produção científica sobre escolas étnicas na Scielo

Na Scielo foram utilizados termos de buscas e *strings*. Com os termos de busca “escola uruguaia”, “escola chilena”, “escola venezuelana”, “escola chinesa”, “escola polonesa”, “escola holandesa” e “escola japonesa”, encontramos um total de 34 artigos e todos foram classificados como excluídos no formulário de condução, principalmente por tratarem de objeto de pesquisa de outras áreas, na maioria da área de biológicas.

Com os termos de buscas “escola étnica”; “escola estrangeira” e “escola de imigrante”, foram encontrados e incluídos apenas 2 artigos. São estes: “A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912)”, de Claudia Panizzolo, e “O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902 – 1904)”, de Gelson Relch e Elomar Tambara. Esses artigos aparecem em mais dois momentos de busca com as *strings* de busca “escola AND italiana” e “escola AND étnica”, ou seja, eles repetem o resultado.

Com a *string* “escola AND italiana”, encontramos 7 artigos e incluímos apenas 3 para análise. A *string* “escola AND alemã” gerou 29 artigos e 7 foram selecionados. “Escola AND étnica” resultou 30 e incluímos 9 artigos, após leitura do título e resumo, descritos no formulário de condução. Sobre as *strings* de busca utilizadas, apresentamos o quadro do resultado e retiramos os artigos que aparecem em mais de uma *string*:

Tabela 1 - Artigos selecionados da Scielo (formulário de condução)

<i>String</i> de busca	Quantidade de artigos encontrados	Quantidade de artigos incluídos
Escola AND ucraniana	0	0
Escola AND polonesa	2	0
Escola AND japonesa	5	0
Escola AND italiana	24	3
Escola AND alemã	29	7
Escola AND imigrante	4	0
Escola AND étnica	30	9
Termos de buscas	26	4
Total parcial	120	23
Repetidos (-)	10	13

Fonte: Scielo.

Elaborado por: Amaya (2021).

O total representa o quantitativo encontrado para análise de condução na coluna quantidade de artigos encontrados (120 artigos²¹) e a coluna de quantidade de artigos incluídos representa o quantitativo incluído (23 artigos), conforme o formulário de condução. Contudo, percebemos que alguns artigos incluídos se repetem nos resultados entre as *strings* e termos de buscas, sendo 10 artigos repetidos como incluídos, o que nos deixa então com um total de 13 artigos selecionadas na Scielo, conforme quadro abaixo:

Quadro 9- Seleção de artigos na base Scielo

	Termo de busca ou String	AUTOR	TÍTULO	REVISTA	ANO
1.	“Escola étnica” Escola AND italiana Escola AND étnica	Claudia Panizzolo	A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887 – 1912)	História da Educação	2020
2	“Escola étnica” Escola AND italiana Escola AND étnica	Gelson Leonardo Relch; Elomar Antonio Callegaro Tamb ara	O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	História da Educação	2015
3	“Escola italiana” Escola AND	Alberto Barauss e	Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade	História da Educação	2016

²¹ Todos os 120 artigos foram inseridos no formulário de condução e encontram-se nos anexos para devida análise, com a descrição dos critérios de inclusão e exclusão atendidos por cada artigo.

	italiana Escola AND étnica		nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922 – 1925)		
4	Escola AND alemã	Débora de Lima Junges; Knijnik, Gelsa Velho	Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2018
5	Escola AND alemã	Giralda Seyferth	Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850 – 1937)	Mana	2017
6	Escola AND alemã	Ademir Valdir dos Santos	Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina	Educação e Pesquisa	2015
7	Escola AND alemã Escola AND étnica	Maristela Pereira Fritzen; Luana Ewald	"Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC	Produção em Linguística Aplicada	2013
8	Escola AND alemã	Alice Rigoni Jacques; Lucas Costa Grimaldi	O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929 – 1938)	História da Educação	2013
9	Escola AND alemã Escola AND étnica	Ademir Valdir dos Santos	Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs	Cadernos de Pesquisa	2012
10	Escola AND alemã Escola AND étnica	Joana Bahia	A "lei da vida": confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos	Educação e Pesquisa	2001
11	Escola AND étnica	Hercules Pimenta dos Santos	Minorias étnicas e educação: o colégio Arnaldo Jansen de Belo Horizonte - MG (1912 – 1947)	Educação em Revista	2013
12	Escola AND étnica	Jean-Paul Payet	A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade	Análise Social	2005
13	Escola AND étnica	Lúcio Kreutz	Identidade étnica e processo escolar	Cadernos de Pesquisa	1999

Fonte: Scielo.

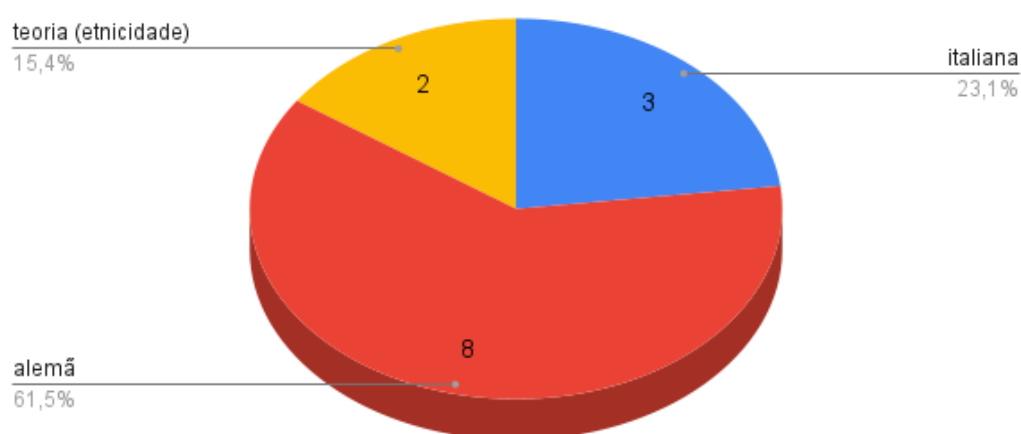
Elaborado por: Amaya (2021).

A repetição dos artigos encontrados nas buscas, ao utilizar diferentes *strings*, foi descrita no quadro 9, ao observamos que o mesmo artigo foi resultado de até 3 *strings* realizadas na plataforma de busca. Essa repetição nos resultados aconteceu em 5 artigos, em 3 momentos com produções sobre os imigrantes alemães.

O resultado final para a plataforma Scielo de artigos selecionados para análise de extração é parco se levarmos em conta a forte imigração em território brasileiro de diferentes nacionalidades estrangeiras. Constatamos que a maior parte do material selecionado está entre a etnia alemã e a italiana, e dois artigos que incluímos tratam de discussões teóricas sobre etnicidade, conforme aponta o gráfico 3:

Gráfico 3 – Gráfico Scielo (etnias)

Etnias que apareceram nos artigos selecionados na Scielo



Fonte: Scielo.

Elaborado por: Amaya (2021).

Do total de 13 artigos selecionados, 8 correspondem à etnia alemã, que representa 61,5% do total, seguido pela italiana, com 3 artigos (23,1%) e mais 2 artigos (15,4%) sobre teorias de etnicidade. Em continuidade às análises desenvolvidas, iniciamos o processo de extração de dados. Com a leitura dos textos completos, decidimos pela exclusão dos textos teóricos, pois tratavam sobre material didático e sobre evasão escolar. Sendo assim, caracterizamos, conforme informa o quadro 10, as produções selecionadas:

Quadro 10- Seleção artigos Scielo

	Referência	Cidade/ Estado /Região	Etnia	Referencial	Vargas	Cultura escolar
1.	PANIZZOLO, Claudia. A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros	São Paulo/SP	Italiana	Pesquisa documental	Não	Sim

	tons de uma identidade italiana (1887 – 1912). História da Educação , v. 24, 2020.					
2.	JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Bolema: Boletim de Educação Matemática , v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.	RS	Alemã	Michel Foucault	Sim	Sim
3.	SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850 – 1937). Mana , v. 23, n. 3, p. 579-607, 2017.*	RS	Alemã	-	Sim	Sim
4.	SANTOS, Ademir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. Educação e Pesquisa , v. 41, n. 2, p. 325-340, 2015.	SC	Alemã	-	Não	Sim
5.	FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. "Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. Trabalhos em Linguística Aplicada , v. 52, n. 2, p. 239-258, 2013.	SC	Alemã	-	Sim	Sim
6.	JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929 – 1938). História da Educação , v. 17, n. 40, p. 99-119, 2013.	RS	Alemã	-	Sim	Sim
7.	SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. Cadernos de pesquisa , v. 42, n. 146, p. 538-561, 2012.	SC	Alemã	Pesquisa Documental	-	Sim
8.	SANTOS, Hercules	Belo	Alemã	-	Sim	Sim

	Pimenta dos. Minorias étnicas e educação: o colégio Arnaldo Jansen de Belo Horizonte-MG (1912 – 1947). Educação em Revista , v. 29, n. 3, p. 63-88, 2013.	Horizonte/MG				
--	--	--------------	--	--	--	--

Fonte: Scielo.

Elaborado por: Amaya (2021)

Conforme observado no quadro 10, os artigos selecionados foram reduzidos ao quantitativo de 8 após a leitura completa, sendo observado se houve citação da escola étnica e também se houve menção ao Período Nacionalista do Governo de Getúlio Vargas, bem como citações sobre a cultura escolar.

De maneira geral, a maior dificuldade de encontrarmos artigos que vêm ao encontro da temática investigada é devido à plataforma Scielo conter revistas renomadas, cuja maioria dos conteúdos e publicações estão atreladas às condições financeiras para sua viabilização. Outro adendo é devido ao grande número de revistas da área das ciências biológicas.

2.1.3 Produção científica sobre escolas étnicas na BDTD

Na plataforma BDTD, ao buscarmos apenas a palavra-chave, gerava um número muito expressivo de resultado que seria excluído em grande parte por se tratarem de produção em outras áreas ou que não se relacionavam à temática da pesquisa. Dessa maneira, elaboramos o termo de busca "escola étnica" e as *strings* de busca em torno da palavra imigrante e as diferentes etnias que mais apareceram nos instrumentos anteriores.

Primeiramente, inserimos o termo de busca "escola étnica" na BDTD, o que gerou um total de 15 produções e, dentre essas, 12 foram incluídas para leitura na íntegra. Conforme o formulário de condução, nos apêndices do relatório, 3 produções foram excluídas por serem relacionadas a outras áreas e/ou por não corresponderem à temática.

Com o termo "escola ucraniana" não encontramos nenhum resultado. Para buscar produções que abarcassem outras etnias, foram elaboradas as *strings* de busca "escola holandesa" AND imigrante, resultando em 1 produção, sendo incluída por meio da leitura do título e resumo, por se tratar de dissertação que estuda escola étnica.

Em seguida, aplicamos a *string* "escola polonesa" AND imigrante, obtendo 2 resultados, sendo incluídas as duas produções. Com a *string* "escola japonesa" AND imigrante, foram gerados 7 resultados e apenas 3 produções foram incluídas. A *string* "escola italiana" AND imigrante gerou 8 produções, sendo todas incluídas. Por fim, por meio da *string* "escola alemã" AND imigrante foram encontradas 9 produções e incluídas 6. Para melhor visualização, observe a tabela:

Tabela 2 - Quantidade encontrada x Quantidade incluída (BDTD)

<i>String</i> de busca/ Termo de busca	Quantidade de artigos encontrados	Quantidade de artigos incluídos
"Escola étnica"	15	12
"Escola ucraniana"	0	0
"escola holandesa" AND imigrante	1	1
"escola polonesa" AND imigrante	2	2
"escola japonesa" AND imigrante	7	3
"escola italiana" AND imigrante	8	8
"escola alemã" AND imigrante	9	6
Total parcial	42	32
Repetidos (-)	4	28

Fonte: BDTD.

Elaborado por: Amaya (2021).

As buscas na Plataforma BDTD possibilitaram ampliar os resultados e, para realizar as filtragens no quantitativo, foi necessária a utilização das *strings* de busca. Para essa plataforma, optamos por apresentar as produções selecionadas do formulário de condução e extração juntos, pois houve poucas exclusões (apenas 3), conforme descrevemos a seguir.

Quadro 11- Seleção artigos BDTD (formulário de condução/extração)

	Referência	Dissertação ou Tese Cidade Estado	Etnia	Referencial Metodologia Autor	Vargas	Cultura escolar
1.	MALIKOSKI, Adriano. "Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875 – 1939)". 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2014.	Dissertação RS	Polonesa	História Cultural/Bart	Sim	Sim
2.	MALIKOSKI, Adriano. Nacionalização das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1918 – 1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do	Tese RS	Polonesa	Burke Ginsburg	Sim	Sim

	Sul, Caxias do Sul. 2019.					
3.	RECH, Gelson Leonardo. Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877 – 1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015.	Tese RS	Italiana	História Cultural. Peter Burke (1991; 2000; 2008), Roger Chartier (1990; 1991)	Sim	Sim
4.	RENK, Valquiria Elita. Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2009.	Tese Paraná	Eslavos, Poloneses, Ucrânianos		Sim	Sim
5.	SPIES, Isabel. O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954 -1974: escola pública com características de escola comunitária? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2011.	Dissertação RS	Alemã	História Cultural	Sim	Sim
6.	LUCHESI, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2007.	Tese RS	Italiana	História Cultural	Não	Sim
7.	MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 - 1930). 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.	Tese Curitiba/PR	Italiana	Chartier (1991) Certeau (2007)	Não	Sim
8.	STANISZEWSKI, Rosane Sousa. Uma investigação sobre o ensino da matemática nas escolas polonesas em São Mateus do Sul, Paraná. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba,	Dissertação São Mateus/PR	Polonesa	História Oral	Sim	Sim

	2014.					
9.	MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo - Paraná (1882 - 1912). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.	Dissertação Colombo/PR	Italiana		Não	Sim
10.	CAVALIERI, Daniel Gonçalves. Os imigrantes italianos e os ítalo-descendentes em Belo Horizonte: identidade e sociabilidade (1897-1942). Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2011.	EXCLUÍDO				
11.	ZANATTA, Fernanda Rodrigues. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960. 2011. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.	Dissertação Barão/RS	Alemã e italiana	História Cultural	Sim	Sim (-)
12.	PILETTI, Fernanda. Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS: o grupo escolar Jansen (1937 – 1958). 2018. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.	Dissertação Farroupilha/RS	Italiana	História Cultural História Oral	Sim	Sim (-)
13.	CORDEIRO, Sonia Valdete Aparecida. A constituição da escola evangélica de Carambeí: uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais – PR. 2007. Ponta Grossa- PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2007.	Dissertação Campos Gerais/PR	Holandes a	Materialism o Histórico	Sim (-)	Sim (-)
14.	KUBASKI, Luciana. Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa/PR. 2015. Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Educação)	Dissertação Ponta Grossa/PR	Polonesa	Materialism o Histórico-dialético	Sim (-/-)	Não

	– Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2015.					
15.	OMURO, Selma da Araujo Torres. A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913 – 1963) . São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.	Tese Registro/SP	Japonesa	História sociocultural (Thompson/Certau)	Sim	Sim
16.	SILVA, Rafael da Silva e. A educação japonesa em Santos (1908 – 1943) . Santos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.	Dissertação Santos/SP	Japonesa		Sim	Sim
17.	SILVA, Rafael da Silva e. A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908- 1945) . São Bernardo do Campo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.	Tese Baixada Santista e Vale do Ribeira/SP	Japonesa	História Oral	Sim	Sim
18.	VENDRAMINI, Lucimary. Urussanga: da escola italiana à escola pública . Florianópolis. 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.	Dissertação Urussanga/SC	Italiana		Sim	Não
19.	THOEN, Carla Fernanda Carvalho. Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul (1905 – 1950) . Caxias do Sul. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.	Dissertação RS	Italiana	História Oral	Não	Sim
20.	SILVEIRA, Marcel Camargo. Imigrantes italianos em Limeira-SP: terra, política e instrução escolar (1880 – 1900) . Campinas. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.	EXCLUÍDO				
21.	TEIXEIRA, Mariana Eliane. Ecos do nacionalismo	Tese Juiz de Fora/	Italiana		Sim (-)	Não

	italiano - Os sentidos da italianidade em Juiz de Fora (1878-1922). 2016. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.	MG				
22.	TIMM, Jordana Wruck. A relação escola/comunidade na região das antigas colônias italianas, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 - 1960. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.	Dissertação RS	Italiana		Não	Sim (-)
23.	SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. Deursche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917). 2006. Tese (Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2006.	Tese Curitiba/PR	Alemã	Pesquisa documental. Cultura Escolar	Não	Sim
24.	SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. A estrada do poente: escola alemã/Colégio Progresso (Curitiba 1930 - 1942). 2002. Dissertação - (Universidade Federal do Paraná), Curitiba, 2002.	Dissertação Curitiba/PR	Alemã	História Oral	Sim	Sim
25.	BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930. 2000. Dissertação - (Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 2000.	Dissertação Itajaí/SC	Alemã		Não	Sim
26.	GOUVÊA, Flavia Mengardo. Os imigrantes alemães em Rio Claro: estratégias de sobrevivência e redes de sociabilidades nos séculos XIX e XX. 2011. Dissertação - (Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" UNESP), Franca, 2011.	Dissertação Rio Claro/SP	Alemã		Não	Sim (-)
27.	KROETZ, Ketlin. Etnomatemática e relações de poder: uma análise das narrativas de colonos descendentes de alemães da região do Vale Rio dos Sinos. 2015. Dissertação - (Universidade Católica do	EXCLUÍDO				

	Rio Grande do Sul), Porto Alegre, 2015.					
28.	CRISTOFOLINI, Nilton José. Nacionalização do ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. 2002. Dissertação - (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.	Dissertação Joinville/SC	Alemã		Sim	Sim

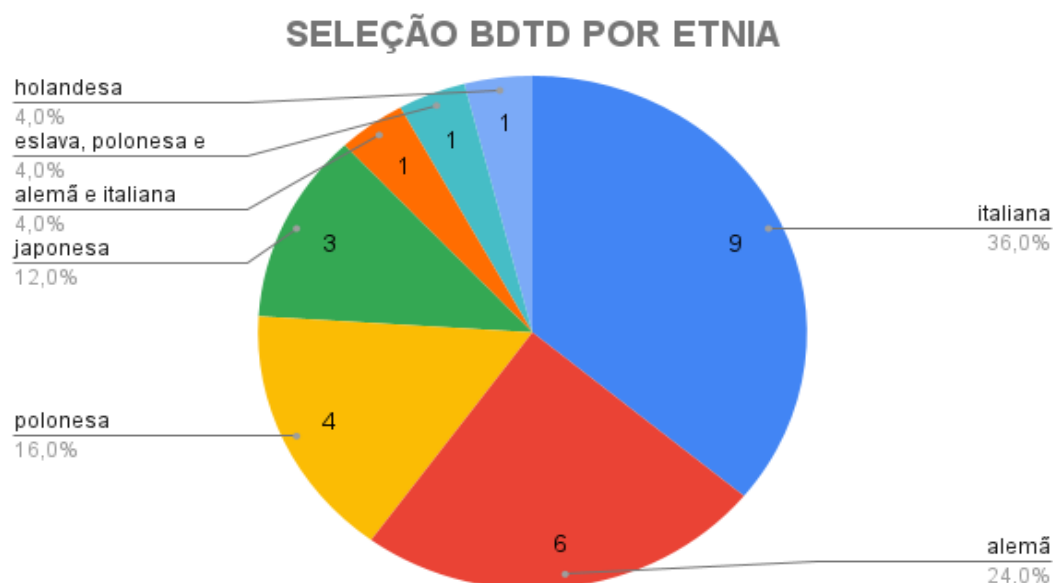
Fonte: BDTD.

Elaborado por: Amaya (2021).

Destacamos, no quadro número 11, as 3 produções excluídas por não se aproximarem do objeto de pesquisa, sendo nelas pesquisado apenas etnicidade ou disciplina em específico. A inclusão de um maior número de produções na plataforma de pesquisa BDTD foi devido ao critério de mencionar pelo menos um item do quadro de análise, seja sobre o nacionalismo no período do Governo, seja sobre cultura escolar.

A ausência de informações nas colunas em branco do item quadro referencial, autor ou metodologia foi devido ao fato de não estar explícito no texto essa característica nas produções selecionadas. A análise mais aprofundada será apresentada nas próximas subseções. Em referência às etnias estudadas nos produtos selecionados, segue o gráfico abaixo com as 25 produções selecionadas:

Gráfico 4 – Etnias apresentadas na produção científica da BDTD



Fonte: BDTD.

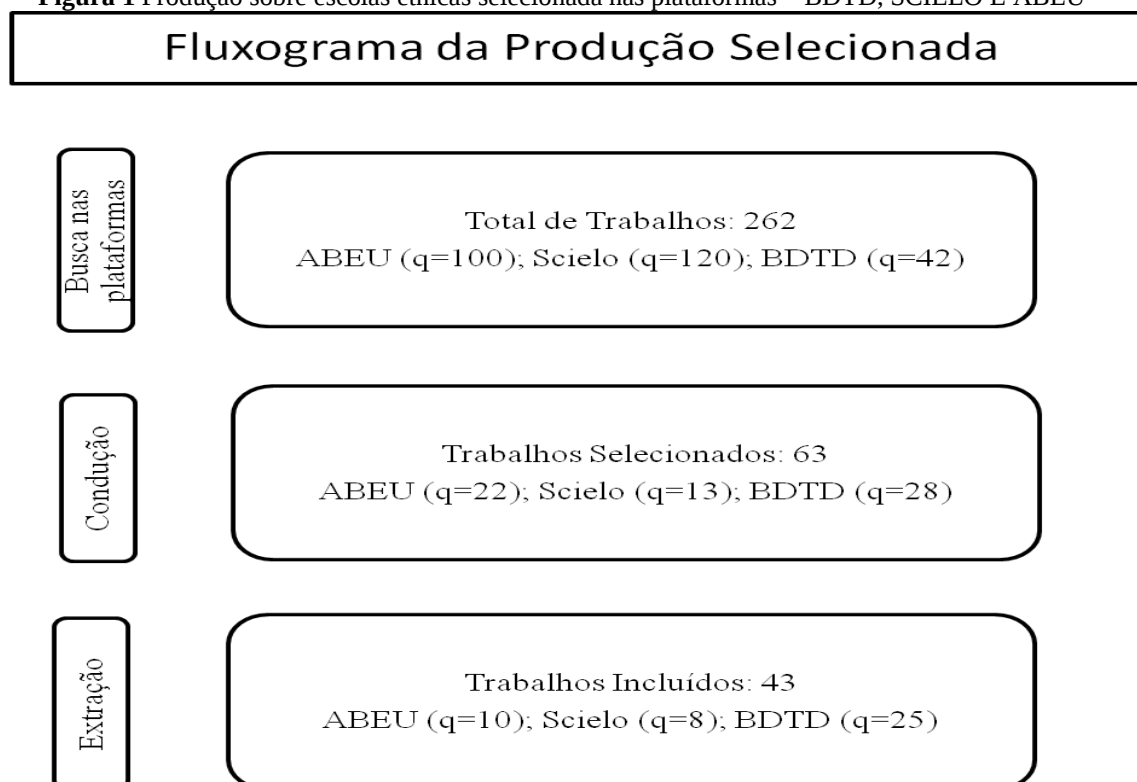
Elaborado por: Amaya (2021).

A respeito das etnias presentes no material selecionado na BDTD, observamos que o maior percentual é da etnia italiana (36%), seguida pela alemã (24%), polonesa (16%), japonesa (12%), holandesa (4%) e duas produções elencam mais de uma etnia nas análises, sendo 1 produção (4%) sobre a etnia alemã e a italiana e outra produção (4%) sobre as etnias eslava, polonesa e ucraniana.

Após apresentarmos alguns dados da leitura e inserção no formulário de condução e extração por plataforma de busca, trazemos a análise por todo *corpus* selecionado na tentativa de aproximar aos questionamentos propostos para essa subseção.

2.2 Produções sobre as escolas étnicas nas plataformas de busca: análise quantitativa/qualitativa

Reunindo todos os resultados dos instrumentos de busca, podemos analisar o que foi produzido sobre escolas étnicas de imigrantes no Brasil, conforme os critérios de busca aplicados no protocolo da Revisão Sistemática e análises nos formulários de condução e extração. Primeiramente, apresentamos um fluxograma dos resultados gerados e do material selecionado nessa etapa da pesquisa.

Figura 1 Produção sobre escolas étnicas selecionada nas plataformas – BDTD, SCIELO E ABEU

Fonte: ABEU, Scielo, BDTD.

Elaborado por: Amaya (2021).

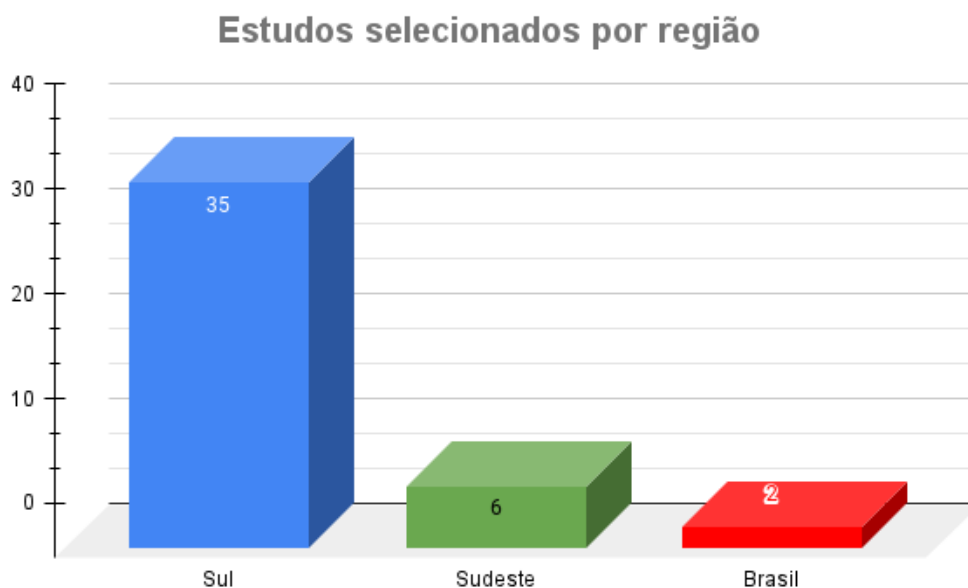
As etapas apresentadas no fluxograma são: as buscas e os resultados nas plataformas de pesquisa, a redução do quantitativo com o formulário de condução e a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, como também as produções a serem analisados após formulário de extração. Observamos que o quantitativo de resultados geral foi de 269 produções encontradas, mas reduzimos para 43 produções para as análises.

Foi possível, com a composição desse corpus,²² realizarmos uma primeira leitura para identificar as perspectivas desta subseção. Coletamos a localidade, a etnia, o referencial/metodologia e as produções que citam o Nacionalismo Vargas e a cultura escolar em sua escrita. Iniciamos com esses dados coletados para responder ao seguinte questionamento: Em quais regiões e estados concentram-se as produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil?

²² Conforme quadro de análise apresentado anteriormente da BDTD, os demais quadros de análise encontram-se em anexo.

A concentração das produções selecionadas na região Sul e Sudeste para análise, após a aplicação do formulário de condução e extração, corresponde a apenas duas regiões do Brasil. Duas produções são representadas em nível nacional (Brasil) por se tratar de livro com coletânea de artigos que abarcam diferentes regiões, estados e etnias. Conforme aponta o gráfico:

Gráfico 5 – Produção sobre escolas étnicas por região do Brasil



Fonte: ABEU, Scielo, BDTD.

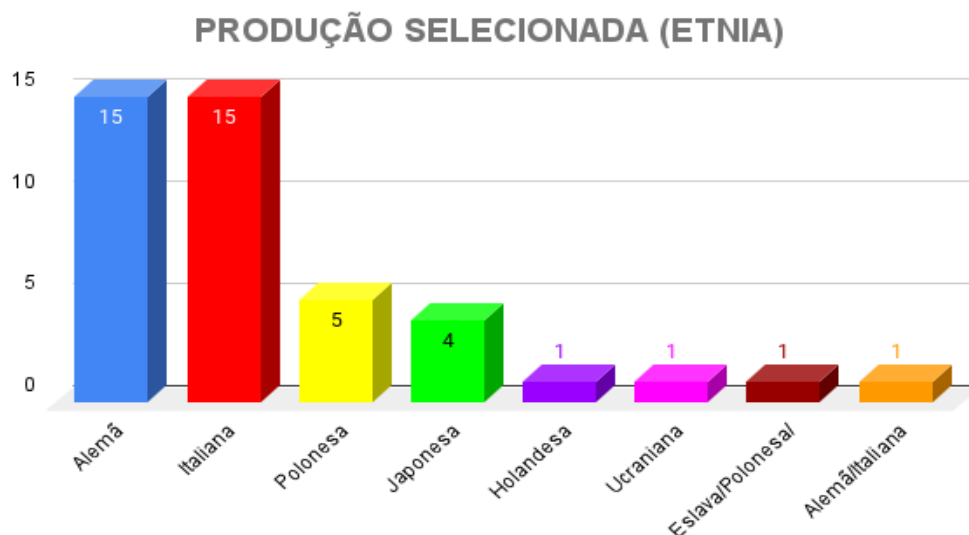
Elaborado por: Amaya (2021).

Conforme o gráfico aponta, a região Sul (35 produções) prevalece nos estudos sobre a escolarização de imigrantes étnicos no Brasil e, posteriormente, aparece a região Sudeste (6 produções). As 35 produções da região Sul estão subdivididas por estado da seguinte forma: algumas produções anunciaram produções sobre a região Sul, outros em específico sobre o estado do Rio Grande do Sul (15 produções), ou seja, quase metade do quantitativo da região Sul. No que tange aos demais estados, 9 produções especificam o Paraná e 6 produções, Santa Catarina; 5 produções da região Sul não especificaram o estado e/ou relataram mais de um estado.

Na região Sudeste, 5 produções tratam sobre cidades do estado de São Paulo e 1 sobre Juiz de Fora/MG. Um dado a ser destacado é que a única produção sobre São Paulo corresponde a um artigo; as demais produções são referentes a dissertações ou teses. Nenhum livro foi selecionado para análise sobre os imigrantes na região Sudeste.

No quadro a seguir, inserimos as informações em que identificamos a etnia estudada no material selecionado, respondendo ao questionamento: Quais etnias estão mais presentes nas produções científicas no Brasil? Para isso, utilizamos as informações coletadas no processo de extração nomeado como quadro geral (Apêndice C). Assim, ao quantificar, geramos o seguinte gráfico:

Gráfico 6– Gráfico de produção selecionada por etnia



Fonte: ABEU, Scielo, BDTD.

Elaborado por: Amaya (2021).

A compilação das informações indicou as etnias que mais apareceram, sendo estas: italiana (15 produções) e alemã (15 produções) com o mesmo número de produções; a etnia polonesa (5) tem um número reduzido, seguida pela japonesa (4); já as etnias holandesa (1) e ucraniana (1) tiveram os mesmos resultados. Duas produções relatam sobre mais de uma etnia, conforme apresentado no gráfico.

No que tange ao referencial teórico, houve dificuldade nessa identificação, pois muitos autores não o deixaram explícito. Ampliamos nossa coleta de informações para preencher a metodologia e/ou os autores utilizados nas análises. Na maioria das produções, o campo permaneceu em branco. Em algumas produções, quando a descrição permitia e conseguíamos identificar, acabávamos preenchendo como pesquisa documental ou análise documental. Para melhor visualização, elaboramos o quadro abaixo com a descrição dos referenciais descritos em duas categorias: abordagem (referencial, metodologia) e autores.

Quadro 12- Referencial teórico-metodológico e autores mobilizados nas produções sobre escolas étnicas

REFERENCIAL METODOLÓGICO/AUTORES/METODOLOGIA	
ABORDAGEM	História cultural
	História oral
	Materialismo histórico
	Materialismo histórico-dialético
	História sociocultural
	Pesquisa documental
	Cultura escolar
	Pesquisa documental
	Análise documental
AUTORES	Burke
	Ginsburg
	Chartier
	Certeau
	Thompson
	Foucault
	Halbwachs

Elaborado por: Amaya (2021).

Em conformidade com o escrito anteriormente, a maioria dos autores das produções selecionadas não deixaram explícito o referencial utilizado e, por vezes, citavam a metodologia ou apenas o nome de autores. Esse total corresponde a 20 produções que não conseguimos identificar de maneira clara, sendo quase a metade das produções. A maior parte (9 produções) elencou a história cultural como referencial, seguido pela história oral (4 produções), algumas vezes citada como método e, em outros casos, como metodologia. As demais abordagens e autores foram citados apenas 1 ou 2 vezes.

Chamou-nos a atenção a ausência de referenciais teóricos-metodológicos, principalmente do autor que mobilizaremos em nossas análises, isto é, Pierre Bourdieu, e também a falta de interlocução teórica nas produções selecionadas. Por vezes, ocorre a descrição histórica, a valorização da história oral e da história documental, sem, no entanto, relacioná-las com um referencial teórico.

2.3 Escolas étnicas de imigrantes no Brasil: processos e itinerários da pesquisa com as produções científicas

Nesta subseção, descrevemos alguns trajetos enfrentados pelas escolas étnicas de imigrantes identificados no processo de extração da RS para responder aos seguintes questionamentos: Em que período da educação brasileira ocorreu maior concentração da fundação de escolas étnicas no país? Quais percalços foram percorridos para as escolas

étnicas se manterem em funcionamento? Em especial, como se comportaram as escolas étnicas no período do Governo Vargas (1937-1945), quando foram obrigadas ao fechamento por decretos?

Para iniciar, são apresentados os diferentes termos utilizados pelos autores selecionados para nomear as escolas de origem étnica. As nomenclaturas envolvem diferentes pontos de visão sobre as escolas, por vezes relacionadas com a origem de sua fundação: religiosa, comunitária, governamental, dentre outros.

Seyferth (1986) trata a escolarização dos colonos “estrangeiros” como escolas da comunidade criadas, construídas e mantidas como caráter de escola particular, contudo sem fins lucrativos. Porém, relata também que algumas escolas particulares passaram a ter um vínculo com a igreja, como no caso do protestantismo na colônia alemã. Para melhor visualizar as diferentes nomenclaturas, elaboramos um quadro com o material selecionado.

Quadro 13 - Nomenclaturas para escolas de origem étnica ou escolas étnicas no Brasil

Termo	Autor
Escola étnico-comunitária rural	Rech (2018)
Escola étnico-comunitária	Rech (2018)
Escola “estrangeira”	Fiori (2003)
Escola comunitária evangélica	Fiori (2003)
Escola de língua alemã	Fiori (2003)
Escola evangélica teuto-brasileira	Fiori (2003)
Escolas italianas	Luchese (2015)
Escola étnica	Luchese (2014)
Escola paroquial	Rech (2015)
Escola governamental	Panizzolo (2009)
Sociedade-escola	Staniszewski (2014)
Escolas japonesas compartilhadas/ Escola japonesa pura	Omuro (2015)
Escolas de imigrantes/escolas étnicas/ escolas estrangeiras	Renk (2009)

Elaborado por: Amaya (2021).

Como podemos observar no quadro, são diferentes nomenclaturas para designar escolas étnicas. A maioria das produções apenas cita a nomenclatura escolhida e não realiza uma discussão sobre a escolha.

2.3.1 Fundação das escolas étnicas de imigrantes no Brasil: o que sinaliza a produção científica

As escolas étnicas foram fundadas concomitantes à vinda dos imigrantes que se instalaram nas colônias. Na maioria das vezes, havia a fundação da associação da comunidade étnica e esse grupo se organizava para estabelecer um local de estudos, podendo ser uma sala de aula, que era denominada de escola.

Não eram escolas nos moldes dos países de origem, mas escolas que aqui foram criadas pelos grupos étnicos e poderiam ter elementos de manutenção da identidade étnica, principalmente a língua e a cultura de origem, mas que certamente haviam incorporado elementos da cultura nacional ou mesmo prescrições legais brasileiras. (RENK, 2009, p. 12).

Conforme as informações produzidas com o formulário de extração da RS, foi possível identificar alguns estudos que indicavam a fundação das escolas. Contudo, os resultados e informações levantados foram poucos, tendo em vista o corpus empírico de 43 produções. Acrescentamos que em algumas produções eram citadas apenas a fundação da escola, sem maiores detalhes. No quadro a seguir, elencamos o ano, o local, a etnia e o autor para identificar as produções que indicaram a data de fundação das primeiras escolas étnicas estrangeiras.

Quadro 14- Fundação de escolas étnicas no Brasil indicadas na produção científica

Ano de fundação	Local	Etnia	Autor
1861	Colônia Superagui/PR	Polonesa	Kubaski (2015)
1868	Linha General Neto – Barão/RS	Alemã e italiana	Zanatta (2011)
1876	Colônia Órleans, Curitiba/PR	Polonesa	Kubaski (2015)
1878	Colônia Nova Itália, Morretes/PR	Italiana	Maschio (2012)
1880	Colônia Dona Isabel, Bento Gonçalves/RS	Italiana	Pilleti (2018)
1883	Linha Palmeiro	Italiana	Pilleti (2018)
1886	Urussanga/SC	Italiana	Vendramini (2003)
1889	Encantado/RS	Italiana	Possamai (2005)
1891	Juiz de Fora/MG	Italiana	Teixeira (2016)
1897	Colônia Rio Claro Prudentópolis/PR	Ucraniana	Guérios (2012)
1904	Colônia Iracema Prudentópolis/PR	Ucraniana	Guérios (2012)
1907	Antonio Olytho Prudentópolis/PR	Ucraniana	Guérios (2012)
1914	Escola Paroquial Joinville/SC	Alemã	Cristofolini (2002)
1918	Escola Japonesa Santos/SP	Japonesa	Silva (2011)
1920	Bairro Carapiranga Registro/SP	Japonesa	Omuro (2015)

Elaborado por: Amaya (2021).

Ao analisar o quadro, observamos que apenas 12 autores indicam o ano e a localidade de fundação das primeiras escolas étnicas, sendo 14 escolas no total. Dentre as etnias, a que mais apareceu foi a italiana com 6 escolas, seguida pela ucraniana com

3, a polonesa e a japonesa com 2 e a alemã com 1 escola. Salientamos que, em algumas produções, os autores foram específicos em indicar o nome das colônias e outros citaram apenas o nome da cidade.

Staniszewski (2014) apresentou quadro com nome da escola, fundação, localidade, professor e número de alunos das primeiras escolas polonesas em São Mateus do Sul, no Paraná. As informações apresentaram 6 escolas fundadas entre 1895 e 1914. Souza (2006) trouxe dados sobre as escolas particulares alemãs também no Paraná, descrevendo 10 escolas no período entre 1903 e 1906, com os nomes das instituições, diretor/responsável e endereço.

As informações apresentadas e descritas nas produções são para responder ao seguinte questionamento: Em que período da educação brasileira ocorreu maior concentração da fundação de escolas étnicas no país? Consoante os dados coletados nas produções científicas, há indicação que o período com maior abertura de escolas étnicas foi entre 1865 e 1915.

Ao avaliarmos uma das primeiras escolas polonesas, constatamos que “[...] foram fundadas pela iniciativa particular das comunidades na qual os imigrantes viviam e, portanto, eles é que foram os próprios realizadores desse processo. [...]” (MALIKOSKI, 2014, p. 111). No Rio Grande do Sul, a colônia polonesa organizava aulas particulares para ensinar a língua polonesa e fundamentos de escrita, cálculo e leitura nas residências ou nas capelas. Segundo Kubaski (2015), o grupo polonês teve o primeiro manual bilíngue produzido para o uso das escolas no Brasil. Devido a isso, Jerônimo Durski é considerado o pai das escolas polonesas, pois ele dirigiu a escola na colônia Órleans, em Curitiba.

O grupo de alemães na colônia Matador, em Santa Catarina, teve suas primeiras aulas em caráter particular, e a primeira escola também atendia no mesmo espaço os interesses e assuntos da igreja (BLOGOSLAWSKI, 2000). Era comum nas colônias alemãs a presença e a participação da igreja nos assuntos escolares.

Questões referentes ao uso da língua nas escolas alemãs de Blumenau, no ano 1929, fundamentam uma abordagem adequada do tema no momento do confronto entre descendentes de alemães e representantes do Governo Vargas. É possível entender a língua como veículo capaz de identificar o grupo entre si, de ser um elemento da identidade teuto-brasileira. (CAMPOS, 2006, p. 206).

Para Campos (2006), a união entre as colônias e a igreja incentivava o ensino da língua para manter as tradições culturais e identitárias, tendo em vista que os primeiros mestres, na maioria das vezes, eram os pastores da comunidade, principalmente nos locais mais afastados. O pastor, então, tinha a tarefa educativa e religiosa.

As primeiras escolas italianas tiveram a participação das comunidades e associações. Um dos fatores bastante expressivo é a participação do governo italiano em conjunto com o que Luchese (2015) nomeou de “associação de mútuo socorro”. Sobre essas escolas, a autora descreve: “[...] o currículo era diversificado com o ensino de geografia e história da Itália, desenho, ginástica sueca, exercícios militares, entre outros. [...]” (LUCHESE, 2015, p. 185). Percebemos que as escolas étnicas de imigrantes formadas por igreja, associações, escolas e famílias constituem a transmissão e a preservação dos valores do grupo étnico.

Sobre os professores nas primeiras escolas étnicas italianas, Possamai (2005, p. 74) relata que “O professor era o colono mais instruído e lecionava em sua própria casa. Permanece a dúvida entre a maioria dos pesquisadores sobre a língua utilizada pelos professores, se o italiano standard ou o dialeto de origem.” O salário do professor era pago por iniciativa particular pelos membros da comunidade, como afirma Luchese (2007, p. 185):

Havia escolas comunitárias, étnicas, que, no entanto, foram iniciadas e mantidas pelas comunidades, estabelecidas próximo às capelas, pelo seu sentido mais prático e utilitário. Os pais e a comunidade criavam aulas e o professor era pago para que ministrasse os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculos.

Guérios (2012) foi bem específico quanto às primeiras escolas ucranianas em Prudentópolis/PR, ao descrever a presença da igreja na educação, bem como no termo e data de criação. A escola ucraniana foi nomeada pela comunidade como *ridna chkola*, sendo a primeira criada em agosto de 1897, na Colônia Rio Claro. No ano de 1907, em Iracema e em Antônio Olytho.

Sobre a primeira escola japonesa, a produção de Silva (2011), na cidade de Santos/SP, indica que o dado foi retirado no Anuário de Ensino de 1918, intitulado como Escola Japonesa no bairro de Campo Grande, sob direção do professor Taichiro Mizuno. O autor também cita nomes de outras escolas, contudo sem aprofundamento.

Importante ressaltar que houve uma seleção das informações descritas e do quadro elaborado, pois formam uma síntese do material selecionado, visto que a fundação de outras escolas foi citada nas produções e não foi incluída no quadro devido às informações não serem sobre as primeiras escolas ou, quando citadas, foi informado apenas o nome, sem maiores esclarecimentos sobre funcionamento, composição de quadros e práticas escolares.

Outra ressalva importante a ser mencionada é que o período Vargasista foi um marco para o fechamento da maioria das instituições étnicas pelo Brasil. Contudo, algumas escolas criaram estratégias para burlar esse período político e permanecerem em funcionamento até os dias atuais. É o caso da Escola Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS.

2.3.2 Obstáculos das escolas étnicas no Governo Vargas (1930-1945): preâmbulos historiográficos

Parecia enfim que o país iria viver sob um regime democrático. Entretanto, pouco mais de três anos após ser promulgada a Constituição, o golpe do Estado Novo frustrou essas esperanças. Concorreram para o desfecho grupos situados no interior do governo, em especial no Exército, as vacilações dos liberais e a irresponsabilidade da esquerda. Para entender essa conjuntura, devemos ampliar nosso foco de análise e recuar no tempo. (FAUSTO, 2006, p. 352).

Esta subseção tem por objetivo apresentar e analisar algumas intempéries sofridas pelos imigrantes do Eixo (japoneses, italianos e alemães) no Brasil no que tange às questões educacionais das escolas étnicas no país durante o período conhecido como Era Vargas.

O autor Boris Fausto (2006) menciona em seu livro “História do Brasil” as dificuldades financeiras e a formação do grupo tenentista revolucionário com objetivo de desconstruir a hegemonia cafeicultora no país. Pontua também que a Revolução de 1930 fez com que o Brasil interrompesse o ciclo da política cafeeira no país e a “Era Vargas” iniciasse. O governo teve como base de apoio a Igreja Católica, que, em contrapartida, estabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas. Sendo um governo nacionalista autoritário, a partir de um Governo Provisório, dissolveu o Congresso, nomeou intendentess e anulou a Constituição de 1891.

Por outro lado, avançou com as políticas trabalhistas, a partir de 1930, com a criação do Ministério do Trabalho, o enquadramento dos sindicatos e vários benefícios: “Entre as leis de proteção ao trabalhador estavam as que regularam o trabalho das mulheres e dos menores, a concessão de férias, o limite de oito horas da jornada normal de trabalho.” (FAUSTO, 2006, p. 335). A relação do nacionalismo com a força de trabalho era forte, significando para a população uma forma de desenvolvimento.

No Estado Novo, uma política de valorização do trabalho era, sobretudo, uma política de valorização do esforço humano, considerado a base e o fundamento de toda a riqueza social. Uma política de valorização do trabalho estaria, portanto, centrada na idéia de que a pobreza era um mal a ser evitado e que a riqueza era um bem comum, isto é, a riqueza devia ter uma função social à qual se subordinariam os interesses particulares dos indivíduos e dos grupos. (GOMES, 1999, p.66).

Dois fatores estavam intrinsecamente relacionados com os imigrantes: a questão religiosa presente nas colônias e em sua manutenção, bem como a relação do trabalho para ascender financeira e socialmente.

Podemos sintetizar o Estado Novo sob o aspecto socioeconômico, dizendo que representou uma aliança da burocracia civil e militar e da burguesia industrial, cujo objetivo comum imediato era o de promover a industrialização do país sem grandes abalos sociais. (FAUSTO, 2006, p.367).

A educação, a partir desse momento, contornou traços mais definidos com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 14 de novembro de 1931. Com destaque para um ensino primário gratuito e obrigatório e, com a Nova Constituição, o ensino religioso facultativo, por meio do Decreto n. 19.941, de 30 de abril de 1931.

A escola na formação do estado nacional tinha o objetivo de construir o sentimento e identidade nacional com base nos comportamentos, hábitos e valores por meio da disciplina, do trabalho e da contenção corporal (MULLER, 1999). “Nesse sentido, costumeiramente o nacionalismo defende a diversidade cultural, mas impõe a homogeneidade [...]” (PEREIRA, 2000, p. 87) e, do mesmo modo, as contradições nos discursos e práticas. Dessa forma, “A Escola pública é, portanto, a instituição da nação, no dúplice sentido que a expressão pode comportar: sua principal tarefa é instituir a nação como uma realidade mas, ao mesmo tempo, é ao fundamento nacional que ela deve sua criação.” (VALLE, 1997, p. 22).

Para Apple (2006, p. 66), a escola é um agente representativo da reprodução: “[...] uma instituição importante (afinal de contas, toda criança frequenta a escola, e a

escola tem efeitos importantes como instituição de referência e socialização)”, na busca por uma reforma integral, unindo conhecimentos intelectuais e práticos.

Assim, “[...] o Estado nacional sempre objetiva criar uma cultura, permeada por símbolos e valores comuns, diferentemente da nação, que compartilha cultura, valores e símbolos.” (PEREIRA, 2000, p. 82), ou seja, uma educação prevista como projeto nacional. Para Dallabrida (2009), a perspectiva escolanovista, que estimulou a utilização de métodos ativos e individualizantes no processo de aprendizagem, seria o meio de modernizar o processo educacional, tendo em vista a inovação da educação e dos modos de ensino advindos de outros países.

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

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

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

Em seguida, a Constituição de 1937, imposta pelo governo Vargas com o fechamento do Congresso, deliberou intervenções curriculares de forma que obrigava disciplinas, tais como: Educação Física, Ensino Cívico e Trabalhos Manuais. (BRASIL, 1937).

Enfim, queremos acrescentar que a relação entre contexto sócio-econômico-político, educação e currículo oficial, evidencia-se em todos os períodos, a medida que as políticas educacionais e os currículos oficiais, são fruto das relações mais amplas que ocorrem na sociedade. Os currículos oficiais, de

acordo com os períodos analisados, foram adequados aos contextos, especialmente no sentido de garantia de interesses dominantes, atendendo as necessidades econômicas e políticas, na medida do desenvolvimento da sociedade. (ZOTTI, 2002, p. 79).

Isso expõe o período de recrudescimento do Governo Vargas, conhecido como Estado Novo (1937-1945), marcado por abusos e restrições da vida cotidiana, fato que foge à visão nacionalista conservadora que é “[...] fundamentalmente, filantrópico; no interior desta concepção, a educação pública é uma obra eminentemente assistencialista mas, em nenhuma circunstância, institui um Escola Universalizada [...]” (VALLE, 1997, p. 76).

O Brasil recebeu muitos imigrantes e caracterizou-se pela diversidade étnica, porém o governo brasileiro não possuía instituições ou um planejamento para famílias de estrangeiros. E, assim, surgiram inúmeras escolas étnicas no país. Temos como primeira consideração quanto ao motivo da criação de escolas étnicas a escassez de instituições e a tentativa dos imigrantes de manterem as ligações com o país de origem, ou ainda, para preparação de sua prole para um possível retorno. Dessa maneira, diversos grupos instalaram as escolas étnicas para os estudos na língua de origem e também como forma de manterem a cultura.

O artigo de Imagava e Pereira (2006) relata que a fundação da associação japonesa em Dourados/MS estava ligada à escola étnica, pois os imigrantes japoneses queriam que seus filhos apreendessem a língua e os costumes, tendo em vista o retorno para o Japão. Nesse estudo, as autoras utilizam o termo “escola nacional”, que se refere àquelas que são oficiais, de responsabilidade do Estado, podendo ser pública ou privada com o propósito de diferenciá-la da escola étnica.

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

Com isso, houve vários decretos que demonstravam a força da política nacionalista do governo de Getúlio Vargas. Apresentaremos os que tiveram mais destaque e relação com as escolas étnicas no quadro a seguir:

Quadro 15 - Legislação Nacionalista que atingiu os estrangeiros no Brasil

Data	Decreto-Lei	Resumo/artigo
04/05/1938	406	Dispõe sobre a entrada de estrangeiro no Brasil.
25/08/1939	1545	Dispõe sobre a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Art. 11 – nenhuma escola poderá ser dirigida por estrangeiro. Art. 15 – é proibido o uso de língua estrangeira nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante serviço militar. Art. 16 – sem prejuízo do exercício público e livre do culto, as prédicas religiosas deverão ser feitas em língua nacional.
30/12/1939	1006	Estabelece as condições de produção importação e utilização do livro didático. Art. 1 – é livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos. Art. 22 – não se concederá autorização, para uso no ensino primário de livros didáticos que não estejam escritos em língua nacional.
03/09/1941	3580	Dispõe sobre a Comissão do Livro Didático e dá outras providências. Art. 4 – fica proibida a importação de livros didáticos, escritos total, ou parcialmente em língua estrangeira, se destinados ao uso de alunos do ensino primário, bem como sua produção no território nacional.

Elaborado por: Amaya (2021).

Observamos, em algumas produções, que a intervenção foi principalmente após o Decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938, sobre a entrada de estrangeiros:

Art. 42. Nenhum núcleo, centro ou colônia, ou estabelecimento de comércio ou indústria ou associação neles existentes, poderá ter denominação em idioma estrangeiro. Art. 85. Em todas as escolas rurais do país, o ensino de qualquer matéria será ministrada em português, sem prejuízo do eventual emprego do método direto no ensino das línguas vivas. § 1º As escolas a que se refere este artigo serão sempre regidas por brasileiros natos. § 2º Nelas não se ensinará idioma estrangeiro a menores de quatorze (14) anos. § 3º Os livros destinados ao ensino primário serão exclusivamente escritos em línguas portuguesa. § 4º Nos programas do curso primário e secundário é obrigatório o ensino da história e da geografia do Brasil. § 5º Nas escolas para estrangeiros adultos serão ensinadas noções sobre as instituições políticas do país. Art. 86. Nas zonas rurais do país não será permitida a publicação de livros, revistas ou jornais em línguas estrangeira, sem permissão do Conselho de Imigração e Colonização. Art. 87. A publicação de quaisquer livros, folhetos, revistas, jornais e boletins em língua estrangeira fica sujeita à autorização e registro prévio no Ministério da Justiça. (BRASIL, 1938).

Isso posto, as escolas de imigrantes tornaram-se alvos de depredações e de xenofobismo mais acirrados em relação aos países do Eixo (Alemanha, Itália e Japão) durante a Segunda Guerra Mundial. É importante ressaltar que esses imigrantes possuíam um forte nacionalismo e a intenção de retornarem para sua pátria.

Assim sendo, a escola “estrangeira” não era fruto de um desejo nacional de pluralidade cultural, mas fora surgindo um pouco ao acaso do jogo de forças sociais, para cobrir os espaços de omissão do governo no sentido de propiciar

escolas públicas aos grupos imigrantes demandados no Brasil. (FIORI, 2003, p. 5).

Como podemos constatar, alguns Decretos-lei impediram o funcionamento de escolas, proibiram o uso de materiais didáticos em língua estrangeira, como também determinaram que os diretores deveriam ser brasileiros natos e que só o idioma português poderia ser falado. As proibições foram para inibir os imigrantes e, principalmente, para reforçar a construção do nacionalismo proposto por Vargas.

A campanha de nacionalização planejava “erradicar as influências externas” através da assimilação compulsória dos descendentes de imigrantes, que se encontravam etnicamente diferenciados. Ela não foi destinada exclusivamente aos teuto-brasileiros, atingindo também outras etnias, e seu propósito era bem específico: abrigar uma população considerada estrangeira, à força, se necessário. (FIORI, 2003, p. 57).

Para demonstrar essa força nacionalista do Governo Vargas, o presidente assinou o Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que estabelecia as condições de produção, importação e utilização do livro didático e, por meio do artigo 22, proibia o uso de livros didáticos em outras línguas: “Não se concederá autorização, para uso no ensino primário, de livros didáticos que não estejam escritos na língua nacional”, o que acarretou a produção de livros bilíngues em algumas localidades. Essa produção de material didático passou a ser fiscalizada pelo Decreto-lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941:

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

Algumas colônias estrangeiras importavam material didático e chegaram a produzir livros em língua estrangeira para utilização nas escolas, sendo estes banidos com os decretos nacionalistas por serem vistos como contrários ao projeto nacional. No caso dos alemães:

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

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

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

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

Podemos analisar que as escolas étnicas sofreram com repressão, sendo um período em que diminuíram a fundação e a manutenção das escolas nos moldes que foram pensadas no início da imigração.

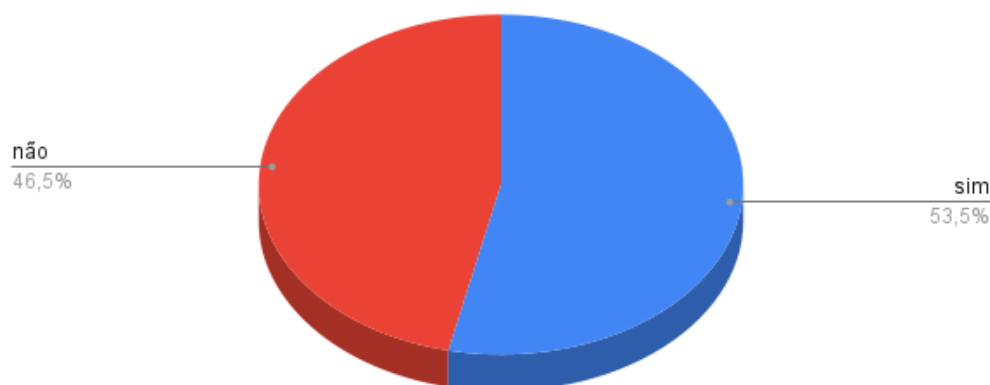
2 Percalços da escola étnicas no Estado Novo ou período ditatorial do Governo Vargas (1930-1945): análise da produção científica

Em face da exposição sobre os percalços desencadeados pelos decretos do período ditatorial e nacionalista, doravante passamos a discutir, com base no corpus organizado, os seguintes questionamentos: Quais percalços foram enfrentados pelas escolas étnicas para se manterem em funcionamento? Em especial, no período ditatorial do Governo Vargas (1930-1945), como foram as atuações das escolas étnicas?

A princípio, identificamos o quantitativo de produções que mencionam o período ditatorial do Governo Vargas (1930-1945). Dentre o corpus de análise de 43 produções, 23 referem-se ao período focalizado do Governo Vargas ou às consequências dos Decretos nas comunidades étnicas no Brasil. Conforme observamos no gráfico abaixo, esse quantitativo representa 53,5% das produções selecionadas.

Gráfico 7– Gráfico quantitativo de produções que se relacionam com o Período Vargas

Quantitativo de trabalhos sobre o Nacionalismo do Governo de Getúlio Vargas



Elaborado por: Amaya (2021).

Os trabalhos que não fizeram menção ou não se relacionaram com o Estado Novo (1930-1945) totalizam 20 produções, ou seja, 46,5%. Entendemos que isso deve-se ao fato de o recorte temporal proposto na pesquisa não contemplar o período ditatorial do Governo Vargas. Dentre essas produções, 3 não explicitaram o recorte temporal no título, por isso não contemplam o objetivo de análise dessa subseção, não relatam sobre política nas suas escritas e discutem, assim, um foco mais cultural ou religioso. Algumas produções foram excluídas por apenas citarem o período ou o Decreto, sem fazer relação com a proposta de nossa pesquisa.

Quanto às 23 produções selecionadas, elaboramos um quadro para melhor visualizar as temáticas e as relações de considerações sobre o período discutido pelos autores.

Procedemos, então, com o movimento de mobilizar a técnica de análise de conteúdo utilizando a categorização para classificar elementos constitutivos sobre o período do Governo Vargas (1930-1945), após inventariar o material encontrado. Essa técnica é compreendida como “Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo [...]” (BARDIN, 2004, p. 42). A análise inicia a partir das produções selecionadas,

dentro do período Vargas, o que permeiou cada produção, surgindo assim, as subcategorias.

A análise de conteúdo das produções buscou iniciar uma subcategorização da categoria nomeada como “Vargas”. A descrição no quadro que está entre parênteses (-) ou (-/-) indica que a produção não aprofunda a escrita sobre a categoria analisada ou, em outros casos, é um livro com vários capítulos e apenas um deles descreve sobre escolas étnicas no Período Nacionalista do Governo de Getúlio Vargas.

Quadro 16- Produções e comentário sobre escolas étnicas no Período Vargas (1930-1945)

	Referência	Vargas	Comentário
1.	MALIKOSKI, Adriano. “Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)”. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2014.	Sim	O fechamento das escolas gerou conflitos e paixões na ocasião da campanha. Muitas escolas étnicas foram proibidas e fechadas, sem serem adequadamente substituídas por escolas públicas, deixando parte desse grupo de imigrantes sem escolas.
2.	MALIKOSKI, Adriano. Nacionalização das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1918 – 1942). 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2019.	Sim	Na Campanha de nacionalização varguista, o ensino escolar étnico dos imigrantes poloneses foi cessado pela imposição moral de um ideal de <i>brasilidade</i> que resultou na transformação e no fechamento de escolas e em restrições de utilização da cultura étnica.
3.	RECH, Gelson Leonardo. Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015.	Sim (-)	As escolas ítalo-brasileiras pararam de funcionar em 1938 e não mais reabriram. As aulas de italiano nos ginásios da capital continuaram até 1940.
4.	RENK, Valquiria Elita. Aprender a falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. 2009.	Sim	A nacionalização compulsória em 1938 fechou as escolas e outras instituições de caráter étnico.
5.	SPIES, Isabel. O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954 -1974: escola pública com características de escola comunitária. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2011.	Sim	As escolas étnicas eslavas, criadas fora do sistema público de ensino, encontraram alternativas para manter-se diferenciadas das escolas públicas, adotando o bilinguismo; As fontes demonstraram que escolas públicas foram abertas nessas áreas, possibilitando o aprendizado da língua e da cultura nacional a todos os estudantes.

6.	ZANATTA, Fernanda Rodrigues. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960. 2011. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.	Sim	A política nacionalista de Vargas extinguiu as escolas étnicas, acabando com essa experiência comunitária e étnica na história da educação brasileira. Portanto, um dos fatores para a nacionalização do ensino foi interromper o trabalho realizado por imigrantes, visto que estes vinham prosperando e poderiam tornar-se “mais fortes”, fato que poderia vir a “ser um perigo” e prejudicar os ideais do governo. Em Barão, as escolas eram comunitárias e não subsidiadas pelos governos italiano ou alemão.
7.	PILETTI, Fernanda. Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS: o grupo escolar Jansen (1937-1958). 2018. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.	Sim (-/-)	Outro fator importante a ser lembrado refere-se à oportunidade de ensino gratuito às crianças da comunidade, em um momento no qual a oferta de escolas era escassa. Esse era um incentivo às crianças para estudarem e progredirem
8.	CORDEIRO, Sonia Valdete Aparecida. A constituição da escola evangélica de Carambeí: uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais – PR. 2007. Ponta Grossa- PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2007.	Sim (-/-)	A campanha de Nacionalização do ensino primário, com a implantação da língua portuguesa nas áreas de colonização estrangeira e a interdição da prática das línguas estrangeiras, veio dar uma uniformidade na educação escolar, principalmente nas escolas de imigrantes no país.
9.	KUBASKI, Luciana. Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa/PR. 2015. Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2015.	Sim (-/-)	As escolas étnicas perderam suas características, pois não se ensinaria em língua estrangeira e nem se utilizaria material na mesma língua. Ao mesmo tempo, muitos pais também começam a enviar os filhos para as escolas públicas brasileiras, como uma forma de aprenderem melhor a língua nacional. (Cita apenas 1 vez).
10.	OMURO, Selma da Araujo Torres. A escolarização da comunidade nipon-brasileira de Registro (1913-1963). São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.	Sim	No núcleo de Registro foram fechadas seis escolas. Em muitas regiões, chegaram a manter escolas clandestinas. 1. O fechamento das escolas japonesas ocorreu dentro das determinações legais sem qualquer conflito com a colônia e sem qualquer prejuízo para os alunos da região; 2. A administração regional de ensino procurou ampliar a oferta do ensino primário de forma a atender a demanda de escolarização dos imigrantes e reduzir a importância das escolas japonesas, que foram se tornando simples cursos de língua japonesa. 3. Política de expansão do ensino público estadual contou com apoio pleno da colônia japonesa, que sempre colaborou com a cessão de prédios para

			o funcionamento das escolas e para moradia dos professores estaduais.
11.	SILVA, Rafael da Silva e. A educação japonesa em Santos (1908-1943) . Santos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.	Sim	Para manter-se em funcionamento, a Escola Japonesa de Santos foi obrigada a adaptar-se ainda mais ao currículo proposto pelo Estado e a funcionar como uma escola particular comum. Como estratégia, nomeou diretora brasileira. Uma das medidas adotada nesse sentido foi a alteração do nome Escola Japonesa de Santos para Sociedade Instrutiva Vila Mathias e a manutenção dos cursos primários com a presença de alunos brasileiros. Contudo, as escolas foram definitivamente fechadas no de 1942.
12.	SILVA, Rafael da Silva e. A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945) . São Bernardo do Campo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.	Sim	A nacionalização patriótica do Brasil proibiu por completo a educação japonesa e, com isso, reforçou-se o sentimento de resistência e o fortalecimento do espírito japonês. Ofereceram as escolas japonesas ao Estado para que esse dirigisse e realizasse a manutenção do prédio, podendo assim garantir a continuidade do ensino japonês.
13.	VENDRAMINI, Lucimary. Urussanga: da escola italiana à escola pública . Florianópolis. 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.	Sim	O processo de nacionalização das escolas italianas sofre muita resistência por parte dos imigrantes e das autoridades municipais que apoiam essas escolas, visto que a maioria dos dirigentes dos municípios, no início do século XX, também são descendentes de imigrantes. A Igreja também apresenta resistência ao domínio da educação pelo poder público.
14.	CRISTOFOLINI, Nilton José. Nacionalização do ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville . 2002. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.	Sim	[...] no município de Joinville, devido à predominância do grupo teuto-brasileiro, ministrava-se praticamente todo o ensino em alemão. A dificuldade de aceitação da nacionalização do ensino tornou-se bem visível.
15.	JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Bolema: Boletim de Educação Matemática , v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.	Sim (-)	Ao serem indicados pelo professor exercícios considerados de difícil resolução, imediatamente era estabelecida uma competição entre o grupo de alunos descendentes de alemães e o grupo de alunos <i>brasileiros</i> . Essa competição era sistematicamente vencida pelo primeiro dos grupos.
16.	SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). Mana , v. 23, n. 3, p. 579-607, 2017.	Sim	O plano de nacionalização das escolas privadas é mencionado como “um grande perigo” para a comunidade étnica, porque o ensino seria ministrado apenas na língua portuguesa. Aí se defende a

			permanência do ensino étnico, argumentando-se que o governo poupou muito dinheiro porque as escolas alemãs realizaram uma tarefa que cabia ao Estado; e lembrando que nelas já estavam sendo ensinadas a língua portuguesa, a geografia e a história do Brasil, além dos cantos patrióticos e o amor pela pátria brasileira.
17.	FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. " Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. Trabalhos em Linguística Aplicada , v. 52, n. 2, p. 239-258, 2013.	Sim (-)	Antes da nacionalização do ensino, a comunidade teuto-brasileira mantinha a escola financeiramente, assim, os pais dos alunos tinham poder para decidir questões relacionadas a ela, como a língua de instrução e ensino. Quando o Estado passa a manter a escola, por consequência, o poder muda de mãos.
18.	JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938). História da Educação , v. 17, n. 40, p. 99-119, 2013.	Sim (-)	A partir do ano de 1937, e em todo o ano de 1938, constatam-se diversas diferenças na estrutura do periódico: maior número de artigos dos alunos escritos em português, a totalidade da produção realizada pelos professores começa a ser feita em português, aumento do número de imagens que reproduzem o cotidiano do alemão que virou gaúcho e as temáticas dos artigos tenta mudar o conteúdo do periódico, nacionalizando-o.
19.	GUÉRIOS, Paulo Renato. A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião . Curitiba: Ed. UFPR, 2012.	Sim (-)	1. Os membros do clero e os educadores não acataram passivamente as imposições do regime do Estado Novo. 2. As comemorações cívicas não mobilizam multidões como os eventos festivos católicos ucranianos. 3. A língua ucraniana cedeu espaço para a portuguesa a partir da terceira geração, porém não é resultado da “campanha de nacionalização”.
20.	MALIKOSKI, Adriano. Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul . Caxias do sul: EDUCS, 2018.	Sim	Algumas escolas, as que estavam mais organizadas, conseguiram se adequar e continuaram funcionando ainda por algum tempo. Parte das escolas foi assumida pela municipalidade. Esse sistema bilíngue, que objetivava integrar a imigração polonesa à cultura nacional brasileira e também de receber subvenções governamentais para o pagamento de professores, foi uma das principais especificidades étnicas da escolarização da imigração polonesa.
21.	RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. Escolas italianas no Rio Grande do sul: pesquisa e documentos . Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	Sim	Em maio de 1938, as escolas étnicas italianas foram fechadas por determinação do secretário de educação.
22.	CAMPOS, Cynthia Machado. A	Sim	Em alguns espaços, de âmbito restrito,

	política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas/SP: UNICAMP, 2006.		permaneceu a fala, a oralidade, o falar alemão ou o dialeto; também estavam restritos os acessos aos documentos escritos, os textos, os relatórios, os jornais. Fechamento das escolas.
23.	FIORI, Neide Almeida (Org.). Etnia e educação: a escola “alemã” no Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: editora Unisul, 2003.	Sim (-)	Era ainda permitido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas primárias particulares, desde que as matérias Português, Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica tivessem prioridade no plano de ensino. [...] foram proibidos o recebimento de subvenções oriundas de governos e instituições estrangeiras, a afixação de cartazes em línguas estrangeiras vivas e as homenagens a chefes de Estado e membros de governos estrangeiros. (9 capítulos, apenas 1 cita).

Elaborado por: Amaya (2021).

Para elaborar o quadro acima, retomamos a leitura das produções e o formulário de extração para elencar os principais pontos discutidos nos artigos, dissertações, teses e livros sobre escolas étnicas no período nacionalista de Getúlio Vargas. Dentre as relações, a mais abordada foi o fechamento das instituições. Alguns relatam a resistência das colônias das populações étnicas, seja no desenvolvimento de estratégias para continuarem em funcionamento, seja no cumprimento de todas as normas e até mesmo a clandestinidade.

Dentre as estratégias mencionadas, a inserção do bilinguismo foi citada em 2 produções; a adequação do currículo (disciplina como História e Geografia do Brasil) e a nomeação de diretores brasileiros nas escolas étnicas também foram mencionadas. Um dos fatores que demonstra a preocupação com a educação das diferentes etnias que possuíam escolas no Brasil foi ceder a escola, o prédio e toda a estrutura para o Estado assumir e transformar a escola étnica em escola pública, fato que, para alguns poucos autores, foi um fator positivo para os imigrantes.

Para outros autores, transformar a escola étnica em escola pública foi uma perda das características étnicas, deixando o ensino étnico apenas como um curso de língua das origens étnicas, sendo realizado por vezes no âmbito residencial.

Para melhor visualizarmos os percursos e as dificuldades enfrentadas, elaboramos subcategorizações de análise da categoria Vargas (nacionalização), conforme gráfico 9 seguir:

Figura 2 – Fluxograma de subcategorias: análise de conteúdo Período Vargas (1930-1945)

Elaborado por: Amaya (2021).

Conforme observamos no fluxograma, 8 produções enfatizam o fechamento da escola, sendo elas: Malikoski (2014; 2019); Rech (2015); Zanatta (2011); Omuro (2015); Rech e Luchese (2018), Renk (2009) e Campos (2006).

Malikoski (2014) descreve, em sua dissertação, que algumas escolas foram organizadas para se adequar quanto às normativas da Constituição vigente e continuarem funcionando. O autor menciona também que parte das escolas foram municipalizadas, sendo assim frequentadas por outras etnias. Já em sua tese, Malikoski (2019) ressalta as questões culturais e a importância das associações e da colônia para as escolas polonesas permanecerem em funcionamento:

O processo de organização do sistema de ensino realça quão importantes eram essas escolas para os imigrantes poloneses e para seus descendentes. Para os imigrantes poloneses as escolas étnicas tiveram importantes significados. O fechamento das escolas gerou conflitos e paixões na ocasião da campanha de Nacionalização promovida pelo Estado Novo de Getúlio Vargas, que decretou o fim do processo de ensino étnico no Brasil. Muitas escolas étnicas foram proibidas e fechadas, sem serem adequadamente substituídas por escolas públicas, deixando parte desse grupo de imigrantes sem escolas. (MALIKOSKI, 2014, p. 205).

O pré-requisito exigido era o registro na Inspetoria Geral de Instrução Pública para não serem fechadas. Um dos motivos citados para o fechamento é devido aos professores serem de origem polonesa e as escolas não conseguirem manter um professor público no ensino das matérias nacionais obrigatórias, tais como História e Geografia do Brasil. Dentre as estratégias citadas após o fechamento das escolas,

Campos (2006) aponta a contratação de professores imigrantes e a formação de uma rede de escolas clandestinas.

Rech (2015) teve como destaque o fechamento das escolas étnicas, porém traz em seu trabalho outros elementos relevantes, tais como: fechamento das associações, jornais, rádios; ausência de documentos, os quais foram levados pelos sócios das associações para não serem confiscados ou queimados; e a perda de identidade das escolas étnicas religiosas que permaneceram abertas. Já em seu livro, Rech e Luchese (2018) sinalizaram que o fechamento das escolas étnicas italianas ocorreu por determinação do secretário de educação Coelho de Souza.

A estratégia apresentada por Renk (2009) para evitar o fechamento das escolas étnicas foi torná-las instituições públicas: “[...] (a edificação e a administração são das religiosas, mas a escola é laica); outras continuaram existindo como escolas religiosas, mas perderam a característica de instituição étnica; e outras foram extintas”. (RENK, 2009, p. 191). Com a nacionalização das escolas tornando-as públicas, o autor cita a discriminação sofrida pelos filhos de imigrantes, principalmente aqueles vindos da Polônia e Ucrânia.

A saída para manter os laços étnicos como forma de resistência foi trazer para o âmbito familiar e para o espaço doméstico a função de manter a língua e os costumes de cada etnia. Essa estratégia foi descrita por Zanatta (2011), no município de Barão, com a comunidade teuto-brasileira.

Conforme a referida autora, houve uma tentativa de instalar o bilinguismo, fato que descontentou os inspetores e gerou perseguições à figura do professor. O período de nacionalização, dessa forma, utilizou medidas legais como forma de controlar as práticas das comunidades étnicas e, segundo a autora:

Portanto, um dos fatores para a nacionalização do ensino foi interromper o trabalho realizado por imigrantes, visto que estes vinham prosperando e poderiam tornar-se “mais fortes”, fato que poderia vir a “ser um perigo” e prejudicar os ideais do governo. Em Barão, as escolas eram comunitárias e não subsidiadas pelos governos italianos ou alemão. (ZANATTA, 2011, p. 160-161).

Em Registro/SP, no Vale do Ribeira, conforme Omuro (2015), as escolas também eram mantidas pelas colônias japonesas e, com a nacionalização, foram fechadas 6 instituições descritas em sua produção. “Os prédios escolares cedidos pela

colônia eram considerados satisfatórios pelas autoridades educacionais da região, que elogiavam a colaboração dos japoneses em relação a esta questão.” (OMURO, 2015, p. 66). Uma das alternativas para manter a escolarização foi ceder as escolas étnicas para o governo estadual e transformá-las em escola pública.

Outra subtemática apresentada no fluxograma foi “Resistência” e, por conseguinte, algumas produções apresentam elementos que antecipam o fechamento das escolas étnicas e demonstram que o processo de nacionalização não foi aceito sem resistência, como apresentam os seguintes autores: Silva (2016); Vendramini (2003); Cristofolini (2002); Seyferth (2017) e Guérios (2012).

Cristofolini (2002) analisa como autoritárias e repressivas as ações nacionalistas nas escolas étnicas, uma vez que a língua e o currículo alemão foram substituídos pelo idioma e pelo currículo nacional; essa mudança ocorreu em meio a conflitos e resistências. Seyferth (2017) cita que várias escolas teuto-brasileiras se adaptaram às novas regulações, principalmente aquelas localizadas em centros urbanos, contudo sob protestos e dificuldades.

Sobre a nacionalização das escolas italianas, Vendramini (2003) menciona a resistência dos imigrantes devido ao fato de que a maioria dos dirigentes dos municípios também serem descendentes de imigrantes com forte apoio da igreja contra o domínio do poder público na educação.

Guérios (2012) acrescenta que, na comunidade ucraniana, a “[...] campanha de nacionalização ocorreu em diversas frentes. Seus alvos mais visíveis eram os clubes e sociedades de caráter étnico”. (GUÉRIOS, 2012, p. 199). Devido a isso, a comunidade cedeu facilmente a entrada da língua portuguesa em substituição à ucraniana. O contrário ocorreu na comunidade japonesa, já que, conforme Silva (2016), houve uma inversão de valores: a resistência e fortalecimento do espírito japonês.

A subcategoria “perda de características étnicas” apresenta três produções: Piletti (2018); Cordeiro (2007) e Kubaski (2015), que pouco caracterizaram a escola étnica no período da nacionalização, pautando-se mais na descrição de algumas normatizações.

Nesse sentido, Piletti (2018) apresenta como uma oportunidade o ensino gratuito nas comunidades estrangeiras como incentivo para as crianças estudarem e

progredirem, enquanto que Cordeiro (2007) sinaliza esse fato como um elemento de uniformidade na educação escolar. A primeira impressão que nos causa é que os autores apresentam um ponto de vista positivo sobre a nacionalização.

De maneira oposta, Kubaski (2015, p. 79) apresenta uma visão diferenciada, visto que “[...] as escolas étnicas perderam suas características, pois não se ensinaria em língua estrangeira e nem se utilizaria material na mesma língua”. Essas três produções foram agrupadas nessa subcategoria de análise por compreendermos que a nacionalização das escolas étnicas causou a perda das características étnicas, sendo uma perspectiva desvantajosa para as colônias estrangeiras no Brasil.

Na subcategoria “estratégias” foram destacados três autores: Spies (2011); Silva (2011) e Malikoski (2018). Spies (2011) enfatiza que “Muitas escolas étnico-comunitárias foram substituídas por escolas públicas como estratégia para a implantação dos ideais da Nacionalização do Ensino” (SPIES, 2011, p. 27). Esse fato já foi citado anteriormente, contudo, para esse autor, foi uma das estratégias para manter a escola em funcionamento e não prejudicar a formação educacional, mesmo que para isso tenha tido, em contrapartida, que extinguir as questões étnicas.

Para Malikoski (2018), “A Associação surgiu pela necessidade de organização desse ensino e, por esse motivo, possuía importante utilidade pública em colaborar com o Estado na campanha contra o analfabetismo” (MALIKOSKI, 2018, p. 225). Essa organização criou estratégias políticas para continuar funcionando e apresentando estatutos que visavam à manutenção apenas das escolas pelos colonos.

Silva (2011) retrata a escola japonesa em Santos com diferentes estratégias para dar continuidade às questões étnicas das colônias na região. A princípio, seguindo os decretos, relata que as escolas implantaram a língua portuguesa, mudaram o currículo, alteraram a direção da instituição para um brasileiro nato e realizaram mudança de nome da escola. Porém, mesmo assim, as escolas foram fechadas.

O que a dissertação de Silva (2011) enfatiza e que se diferencia das demais colônias de imigrantes que possuíam escolas no Brasil é que houve uma tentativa de continuar com os estudos da língua estrangeira no ensino secundário. “A interrupção do ensino de japonês fez com que toda uma geração deixasse de aprender a língua de seus pais, tendo que recorrer, muitos anos mais tarde, a escolas particulares [...]” (SILVA,

2011, p. 206), apresentando uma estratégia pós-fechamento das escolas étnicas para manterem a língua materna viva.

A próxima subcategoria a ser descrita, “cumprimento de normas/nacionalização”, abarca produções que trazem dados de como foi o funcionamento/cumprimento das normas no período de nacionalização no que tange às escolas étnicas ou que apenas trataram a nacionalização das escolas étnicas. Foram elencadas três produções: Fritzen e Ewald (2013); Jacques e Grimaldi (2013) e Fiori (2003). O livro organizado por Neide Almeida Fiori (2003) é composto por nove capítulos sobre os imigrantes alemães no Brasil, no entanto apenas o artigo intitulado “Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização”, de César Paiva, aborda brevemente sobre a nacionalização das escolas étnicas.

Era ainda permitido o ensino de línguas estrangeiras nas escolas primárias particulares, desde que as matérias Português, Geografia, História do Brasil e Educação Moral e Cívica tivessem prioridade no plano de ensino. [...] foram proibidos o recebimento de subvenções oriundas de governos e instituições estrangeiras, a afixação de cartazes em línguas estrangeiras vivas e homenagens a chefes de Estado e membros de governos estrangeiros. (PAIVA, 2003, p. 121).

Essas subvenções ocorreram, conforme menciona Fritzen e Ewald (2013), no âmbito menor, entre as próprias famílias da colônia. Antes da nacionalização do ensino, as famílias é que mantinham financeiramente a escola e tomavam as decisões relacionadas à educação, ao ensino da língua e à instrução de ensino, até a colônia passar a administração e o poder para as mãos do Estado.

O artigo de Jacques e Grimaldi (2013) apresenta alguns periódicos produzidos pelos imigrantes alemães no Rio Grande do Sul e os impactos da nacionalização em suas publicações, conforme observamos no trecho a seguir:

A partir do ano de 1937, e em todo o ano de 1938, constatam-se diversas diferenças na estrutura do periódico: maior número de artigos dos alunos escritos em português, a totalidade da produção realizada pelos professores começa a ser feita em português, aumento do número de imagens que reproduzem o cotidiano do alemão que virou gaúcho e as temáticas dos artigos tenta mudar o conteúdo do periódico, nacionalizando-o. [...] Foi essa nacionalização compulsória que fez com que surgisse o periódico *Relatório Mensal do Colégio Farroupilha*, desenvolvido durante o ano de 1939, e que trazia artigos, preferencialmente, em língua portuguesa, que dissociavam a imagem do Colégio Farroupilha de uma escola alemã. O *Das Band* foi um periódico que se caracterizou pela mutabilidade, que se adaptou às diversas condições políticas e sociais e cumpriu, com sucesso, a missão de ser elo de comunicação entre escola e comunidade, bem como de fomento da produção

dos estudantes. A escola só voltaria a publicar um periódico escolar em 1945, o *Clarim*, criado pelo Grêmio Estudantil da escola. (JACQUES;GRIMALDI, 2013, p. 117).

Percebemos nos artigos lidos nos periódicos que utilizamos, que houve o cumprimento das normativas estabelecidas nos decretos do período da nacionalização. Observamos que, no último artigo supramencionado, os dados foram apenas apresentados, não há registro de nenhuma resistência ou outras adversidades decorrentes dos decretos ditatoriais.

Para finalizar, analisaremos a subcategoria “Competição”, que está circunscrita a um único artigo: “Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul”, de Junges e Knijnik (2018). Nesse artigo, as autoras apresentam uma visão dos estudantes alemães no Brasil como indivíduos superiores na análise da matemática escolar, identificados nas narrativas dos entrevistados e, segundo elas:

Como mostrado neste estudo, a matemática escolar operava de modo a reforçar a verdade da *superioridade dos indivíduos de descendência alemã*, uma verdade que circulava entre os descendentes de imigrantes alemães do Rio Grande do Sul, no período da Campanha de Nacionalização. (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 318).

Um depoimento trazido no artigo relata que, quando os estudantes alemães eram indicados pelo professor para a resolução de um exercício difícil, imediatamente se estabelecia uma competição entre os de origem alemã e o grupo de brasileiros, que era visto pelos colonos como os outros. Conforme já mencionado, a competição sempre era vencida pelo grupo de alemães.

Para sintetizar os resultados apresentados pela análise em subcategorias, optamos por inserir cada produção em apenas uma subcategoria. Contudo, uma produção pode contemplar mais de uma subcategoria. Dessa maneira, inserimos as produções na subcategoria que mais representava a escrita ou ênfase. Assim, pudemos identificar alguns percursos e percalços das escolas étnicas de imigrantes no Brasil apresentados no corpus selecionado na RS.

2.4 Produção sobre Escolas Étnicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso Sul

Tendo em vista as produções levantadas por meio da RS em nível nacional, optamos por realizar uma busca em específico no estado de Mato Grosso do Sul para mapear as produções, visto que o estado é formado por diferentes etnias²³ e nele foi realizada a presente pesquisa.

A presente subseção tem como objetivo identificar e analisar a produção sobre escolas étnicas dos programas de Pós-Graduação em Educação (*stricto sensu*) no estado de Mato Grosso do Sul, quais sejam: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados; Programa de Pós-Graduação em Educação – mestrado e doutorado – da Universidade Católica Dom Bosco; Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do sul *campus* Corumbá, Três Lagoas e Campo Grande (mestrado e doutorado) e Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul *campus* Paranaíba (mestrado acadêmico) e *campus* Campo Grande (mestrado profissional).

Além disso, a subseção visa apresentar o *corpus* descritivo com os resultados levantados por meio de quadros, subsidiados pela utilização da Plataforma Evidências – Módulo Sumarize²⁴ na sistematização da Revisão Sistemática, a fim de descrever e analisar as contribuições das produções selecionadas sobre escolas étnicas no referido estado.

A ausência de produções em âmbito regional e estadual nas produções da RS na BDTD e na SciElo chamou a atenção, tendo em vista o conhecimento pessoal de dissertações com a temática. Um ponto a ser considerado para esse fato é a dos repositórios institucionais não atualizarem os dados e as publicações das dissertações e teses que fiquem restritas aos sites das pós-graduações.

²³ Cabral (1999, p. 27) afirma que: “[...] ao se pensar a população campo-grandense, sua formação, sua dinâmica, não se pode deixar de consignar a sua matriz indígena”, bem como os imigrantes estrangeiros na formação étnica do município.

²⁴ A Plataforma Evidências – Módulo Sumarize é uma ferramenta projetada para pesquisadores realizarem revisões sistemáticas da literatura. Projetado para inserir os dados do protocolo da RS em ambiente compartilhado e, posteriormente, publicar para acesso a outros pesquisadores. Foi desenvolvido pelo Núcleo de Excelência em Tecnologia Sociais (NEES), grupo de pesquisa ligado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

Devido a isso, optamos por elaborar e utilizar uma base de dados própria para realizar as buscas de forma sistematizada a fim de dar visibilidade às produções em âmbito estadual.

Para isso, elaboramos um protocolo da RS em específico para atender essa subseção com as seguintes problematizações:

- ✓ O que tem sido produzido sobre escolas étnicas nas produções dos programas de Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul?
- ✓ Quais são as etnias presentes nas produções em âmbito estadual? Como a questão étnica aparece nas produções?
- ✓ Quais referenciais teóricos foram mobilizados nas produções sobre escolas étnicas?
- ✓ Quais são as contribuições das dissertações e teses sobre escolas étnicas no estado de Mato Grosso do Sul?

Esta subseção abordará, de forma descritiva, os trajetos da pesquisa na elaboração da RS em âmbito estadual, desde a elaboração da planilha denominada como “arquivo Gepase”, a utilização da ferramenta Sumarize, os resultados iniciais das bibliotecas virtuais no estado e algumas análises do material encontrado.

2.4.1 Programas de Pós-Graduação em Educação: processo descritivo dos trajetos percorridos

Ao escolher perscrutar a produção em nível estadual, foi preciso uma estratégia para que pudéssemos utilizar uma palavra-chave com o critério semelhante de busca em todos os Programas de Pós-Graduação em Educação. Isso se deve ao fato de as universidades selecionadas não terem um padrão que se assemelha no armazenamento da produção, dificultando um procedimento comum na realização das buscas. Para melhor entendimento do que ocorre com o buscador, esclarecemos que foi necessária a proposição de uma ferramenta com os dados das universidades estaduais.

Na biblioteca virtual ²⁵de dissertações e teses da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), consta a tipologia da produção depositada e o nome do autor por meio de *link/hiperlink*²⁶

Observamos que, no *campus* da UEMS de Paranaíba, em relação ao *campus* da mesma instituição em Campo Grande, os dados descritos, que antecedem os *links* para baixar e ter acesso ao material completo, são: turma, nome/autor, título, data da defesa e orientador. O programa de Pós-Graduação em Educação de Paranaíba possui, em seu site, cerca de 50 produções de dissertações do ano de 2013 até 2016, e no *campus* de Campo Grande, 150 dissertações.

A Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possui a mesma interface para acesso ao material das dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FAED/UFGD). A página se distingue por separar os arquivos pela turma, nome do autor(a), orientador(a) e título. Na página estão depositadas as dissertações entre 2010 e 2022, num total de 225 dissertações, e 40 teses produzidas entre os anos de 2010 e 2022, enquanto na biblioteca virtual de dissertações e teses da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) os arquivos são separados por ano de defesa, título, autor(a)/discente, orientador(a) e resumo. Ressaltamos a presença do resumo como elemento que diferencia a biblioteca virtual de dissertações e teses da UCDB, sendo as produções separadas por ano de defesa. Nela, constam 150 dissertações e cerca de 60 teses produzidas entre os anos de 2012 e 2022. Um dado que nos chama a atenção é a ausência de dissertações cadastradas no ano de 2013.

O resumo também foi um ponto ressaltado pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul do *campus* de Corumbá (UFMS/CPAN), contudo no formato de publicação de notícia, conforme verificado no site do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/Corumbá. Os dados apresentados na página são obtidos ao entrar na aba “produção acadêmica” e, posteriormente, em “Dissertações defendidas”, sendo disponibilizado o nome do acadêmico(a), o título, a data de publicação e o resumo. O

²⁵ O termo biblioteca virtual será utilizado no texto, conforme Gomes (2004), como serviço on-line de informação especializada, criado para atender as novas exigências da pesquisa acadêmica, sobretudo no que diz respeito à agilidade para a obtenção da informação e para a comunicação entre pares, pois as características no site dos programas de pós-graduação não correspondem a um repositório com indicadores das pesquisas realizadas, e também não é uma biblioteca digital porque os arquivos podem ser facilmente alterados ou apagados.

²⁶ Os *hiperlinks* podem ser vistos como dispositivos que permitem o acesso a outros textos ou espaços com apenas um *click* sobre a materialidade linguística que os representa (GUALBERTO, 2008, p. 18).

site contém cerca 150 dissertações postadas dentre os anos de 2011 a 2022, sendo inexistente o ano de 2013.

Seguindo a descrição, a biblioteca virtual da UFMS *campus* Campo Grande (UFMS/CG) traz uma versão composta por formulário de busca, em que consta a opção de escolher entre: título; área; orientador, aluno; período (de)/(até) e tipo. Essa biblioteca apresenta pontos positivos e negativos quando comparada às anteriormente apresentadas, uma vez que há uma plataforma de busca com diversas informações, onde se pode periodizar o material a ser pesquisado, permitindo o recorte temporal, ou quando se busca por determinada palavra-chave apenas no título, não sendo preciso abrir um arquivo por vez, fato que ocorre nos demais programas de Pós-Graduação.

Contudo, na pesquisa que desenvolvemos, optamos por não utilizar a ferramenta devido à elaboração de arquivo único, sem recorte temporal. Assim, deixamos todo o formulário em branco e clicamos em buscar, sendo disponibilizados todos os arquivos cadastrados no banco de dados, pois a intenção da pesquisa é que se possam realizar as buscas no título, palavra-chave e resumo. Por isso, a importância de fazer a RS e a elaboração de um arquivo Gepase.

Como observado nas descrições, um dos pontos negativos é a listagem de apenas o título da produção. O site da Pós-Graduação possui páginas distintas de busca para dissertação e teses. Assim, foram tabulados cerca de 430 dissertações e 153 teses.

Por fim, a última biblioteca virtual é do Programa de Pós-Graduação da UFMS no *campus* de Três Lagoas (UFMS/CPTL), apresentado no site como repositório institucional. Esse modelo se distingue, porém não utilizamos nenhum filtro de busca, igualmente no banco de dados da UFMS/CG. A busca resultou em 26 dissertações entre os anos de 2021 e 2022, sendo descrita na interface da página a data do documento, o título, o (a) autor(a) e o tipo de produção (dissertação).

Tendo em vista, todas as dificuldades ao realizar as buscas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, apresentaremos na próxima subseção a opção escolhida para realizar a pesquisa de forma padronizada.

2.4.2 A construção do “arquivo Gepase”: produção coletiva e colaborativa do GEPASE/CNPq/UFMS

O Grupo de Estudos e Pesquisas em Antropologia e Sociologia da Educação (GEPASE/Diretório CNPq/UFMS), do qual faço parte, realizou, em 2022, uma pesquisa intitulada “Revisão Sistemática: Pierre Bourdieu nos campos da Sociologia da Educação e da História da Educação” (2019-2022), coordenado pela Professora Doutora Jacira Helena do Valle Pereira Assis. Na referida pesquisa, trabalhamos com diferentes objetos e objetivos de busca, tendo como elo da pesquisa o referencial teórico bourdieusiano e as produções em nível nacional, regional/estadual.

A partir desse interesse, membros do GEPASE iniciaram a tabulação dos dados no ano de 2019 e elaboraram uma planilha²⁷ em formato *xlsx* do programa Excel da *Microsoft*. No ano de 2022, o grupo de estudos finalizou o arquivo por meio de uma força tarefa, envolvendo cerca de 15 pesquisadores. Contudo, devido à pesquisa coletiva do GEPASE ter um recorte temporal de 10 anos (2012-2022), para a proposta da tese houve um esforço maior, visto que essa proposta não apresenta essa delimitação de tempo. Dessa forma, completar com os dados remanescentes foi imprescindível, principalmente por considerar que os dados da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) iniciam-se em 1990.

O arquivo em Excel apresenta, em cada aba, os dados de acordo com as universidades: UFGD (dissertações e teses); UEMS (*campus* de Campo Grande/mestrado profissional e *campus* Paranaíba/mestrado acadêmico); UCDB (mestrado/doutorado); UFMS Campo Grande; UFMS CPAN (Corumbá); UFMS CPTL (Três Lagoas). Esse documento será chamado no decorrer da tese de “arquivo Gepase”.

Dentro dessas abas foram cadastrados os *links* pesquisados de cada universidade, como também: a data de busca; o tipo de produção (dissertação/tese); o ano (defesa); o autor; o título; as palavras-chave; e o *link* da produção cadastrada. Importante ressaltar a necessidade de elaboração desse arquivo para que fosse possível utilizar o buscador do arquivo Excel nos títulos e palavras-chave de cada produção, bem como sabermos o nome dos autores. Tal medida foi necessária, visto que em alguns Programas de Pós-Graduação em Educação constam apenas o nome do acadêmico e o

²⁷ Uma planilha é uma tabela de dados, um conjunto de dados numéricos ou de texto. Podem ser usadas para simular e/ou registrar dados.

link de arquivo. Para melhor visualizar como se estabeleceu o “arquivo Gepase”, trazemos a figura a seguir:

Figura 3 - "Arquivo Gepase"

A	B	C	D	E	F	G
BASES				SITE		
BANCO DE DISSERTAÇÕES E TESES DO PROGRAMA DE PÓS-GR				https://repositorio.ufms.br:8443/handle/123456789/59/simple-search?		
DATA DA BUSCA	TIPO	ANO	AUTOR	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVES	LINK
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ARIEL DE JESU	INFÂNCIAS E DEFICIÊNCIA NOS DISCU	Participação; Educaç	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	JULIANA SILV	FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE RAC	Personalidade racist	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	GRAZIELE FRA	O PROCESSO CRIADOR E SUA ABORD	Processo Criador. Ed	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	BEATRIZ MUS	O IMPACTO DA JUDICIALIZAÇÃO DAS	Direito à educação. J	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ANA PAULA L	REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO E	Discerentes CPTL/UFM	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ROGGER DIEG	EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-R	Formação de profes	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ISABELA CAVZ	LITERATURA NOS CENTROS DE EDUC	Educação Infantil. Lit	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	DOUGLAS HEN	A CRIANÇA, O BRINCAR E A EDUCAÇ	Brincadeiras de pap	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	CRISLEY DE S	EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNIC	Educação para a dive	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	FABRÍCIA SOA	PERSPECTIVAS DO BRINCAR EM INST	Importância do Brinc	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ROSIMARY AL	CRIANÇA(S) E INFÂNCIA(S): AS CON	Prática pedagógica d	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ELISANGELA	NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO E	Ensino fundamental	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	HÉLIDA RODRI	A biografia de uma professora trans	Educação. Transexua	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	Erika Carla N	Da LEITURA DE MUNDO À LEITURA D	Formação. Diversida	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	FELIPE DE LIM	IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS D	Políticas Públicas. F	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	RENATA MOR	O IFMS DE TRÊS LAGOAS/MS E A (RE)	Educação; Trabalho	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	FLÁVIA MORE	A CARACTERIZAÇÃO POLÍTICO-PEDA	Política Educacional.	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	FABIOLA XAVI	A REFORMA CURRICULAR DO ENSINC	Políticas Educaciona	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	DANIELA DA S	A PERCEPÇÃO DAS EMOÇÕES E DOS	Políticas Educaciona	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	IRACEMA DE S	A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR	Educação Inclusiva. f	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	ENEIDA APAR	AS DIRETRIZES CURRICULARES DO M	BNCC. Políticas Educ	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2021	DAYANE SOUZ	"RAÇA", GÊNERO E GERAÇÃO: CATEG	Relações "raciais", d	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	NAIARA SILVA	AS REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NC	Educação. Configura	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	JULIANA DE O	A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFA	estado do conheçim	https://reposit
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	CÉLIA NEVES	O HORÁRIO DE FORMAÇÃO CONTINU	Coordenação Pedag	file:///C:/User
01/09/2022	DISSERTAÇÃO	2022	HELOÍSE GRAC	O BRINCAR E O PROJETO "FAZER EM	Educação na infância	file:///C:/User

Elaborado por: Amaya (2022).

Após o término de preenchimento de todo o arquivo com os dados acima apresentados, foi possível estabelecer os seguintes dados quantitativos por cada Universidade:

Tabela 3 - Quantitativo de produções por universidades em Mato Grosso do Sul

UNIVERSIDADE	DISSERTAÇÕES	TESES
UFMS (CG)	432	153
UFMS (CPTL)	26	-
UFMS (CPAN)	146	-
UFGD	225	40
UCDB	150	69
UEMS (PARANAÍBA)	55	-
UEMS (CG)	150	-
TOTAL	1184	262

Elaborado por: Amaya (2022).

O arquivo elaborado possui cerca de 1400 produções acadêmicas dentre dissertações e teses produzidas no estado de Mato Grosso do Sul nos Programas de Pós-Graduação em Educação. Destacamos que somente foi possível a sua construção pelo esforço e dedicação do grupo de pesquisa GEPASE. A conferência, ao acessar as páginas dos Programas de Pós-Graduação em Educação, possibilita ter acesso ao que foi copilado no arquivo estadual organizado pelo GEPASE.

2.4.3 Protocolo de revisão sistemática na produção estadual sobre escola étnica

Para realizar a RS sobre as escolas étnicas no estado de Mato Grosso do Sul, optamos por elaborar um protocolo de revisão específico para essa busca. Na seleção da produção científica, utilizamos os mesmos critérios da RS em âmbito nacional com outros objetivos e que atendessem às singularidades dos Programas no estado.

Um dos primeiros obstáculos foi encontrar uma maneira de pesquisar as produções acadêmicas produzidas de maneira padronizada, devido ao fato de cada programa *stricto sensu* empregar uma forma de divulgação da produção, conforme discutimos na subseção anterior.

Tendo esse material tabulado no “arquivo Gepase”, passamos para a próxima etapa: elaboração do protocolo da RS. O protocolo realizado consta nos apêndices da tese, contudo apresento os principais dados para melhor compreensão:

Quadro 17 - Protocolo RS estadual

PROTOCOLO PARA REVISÃO SISTEMÁTICA	
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL	
Objetivos:	• Identificar e analisar a produção sobre escolas étnicas nas produções dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul. • Realizar o levantamento de estudos nas páginas dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul sobre a temática. • Apresentar o material descritivo com os resultados das buscas, por meio das etapas de condução e extração a ser realizado na plataforma <i>online</i> Sumarize. • Descrever referenciais teóricos e contribuições da produção selecionada sobre escolas étnicas no estado.
Questão de pesquisa:	

• O que tem sido produzido sobre escolas étnicas nas produções dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul? • Quais são as etnias presentes nas produções em âmbito estadual? Como a questão étnica aparece nas produções? • Quais referenciais teóricos foram mobilizados nas produções sobre escolas étnicas? • Quais são as contribuições das dissertações e teses sobre escolas étnicas no estado de Mato Grosso do Sul?	
Base de dados:	
PPGEdu – UFMS https://ppgedu.ufms.br/pesquisa/dissertacoes-e-teses/ UFGD https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas# https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas UEMS http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes UCDB https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/doutorado-em-educacao/13192/teses-defendidas/13197/	
Palavras-chave: étnica; paraguaia; japonesa; boliviana; italiana, alemã.	
Crítérios de Inclusão:	Crítérios de Exclusão:
• Serão analisados as produções que citam escola étnica. • Serão incluídos produções que discutem a educação, escolarização e costumes dos imigrantes. • Aproximação com referencial bourdeusiano.	• Serão excluídos produções sobre escolas de origem indígena e quilombola. • Serão excluídos produções que possuam foco em outras categorias (exemplo: questão de gênero e educação especial). • Serão excluídos produções de revisão de literatura. • Arquivo incompleto e/ou indisponível.

Elaborado por: Amaya (2022).

As próximas etapas foram: buscar as produções utilizando as palavras-chave escolhidas no “arquivo Gepase” e utilizar a plataforma Sumarize para realizar as etapas de condução e extração.

2.4.4 Produção acadêmica sobre a temática escola étnica no estado de Mato Grosso do Sul nos Programas de Pós-Graduação em Educação

Para compor o quadro descritivo e analítico da presente subseção, escolhemos as palavras-chave baseadas nos resultados realizados nas plataformas nacionais, tendo como foco as etnias italianas, alemãs e japonesas e incluindo as etnias presentes na fronteira do estado, ou seja, paraguaia e boliviana. Como os dados do “arquivo Gepase” estão em planilha, optamos por reduzir o termo “escola étnica” para “étnica”.

Quadro 18 - Palavra-chave “étnica” nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul

Autor	Título	Palavras-chave	Ano/ Instituição
Joice Camila dos Santos Kochi	“Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS”: movimentos, história e memórias de mulheres.	Imigração japonesa; Formação feminina; Escola étnica.	2017/ UFGD
Stephanie Amaya	Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930-1950)	Professor Luiz Alexandre de Oliveira. Biografia científica temática. Escola étnica. Imigrantes japoneses. Bourdieu	2018/ UFMS/CG
Margareth Araujo e Silva	A identidade étnica da criança Guató da Aldeia Uberaba, Região do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul)	Indisponível	2012 UFMS/CG
Miriam Mity Nishimoto	Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa.	Memória; professoras aposentadas; herança cultural japonesa; ação docente; <i>habitus</i> professoral; escola étnica.	2011/ UFMS/CG

Elaborado por: Amaya (2022).

Destacamos que a tese de Margareth Araújo e Silva (2012) está indisponível na plataforma da UFMS/CG. As demais produções correspondem a dissertações que se repetem com a próxima busca, correspondente à palavra-chave “japoneses”²⁸, acrescidas da produção de Vivian Iwamoto intitulada “Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses”. Ou seja, as mesmas produções que apareceram ao buscar a palavra-chave “étnica” são retomadas com a palavra “japoneses”.

Com a palavra-chave “alema” não houve resultados, enquanto que com a “italia” resultou em 1 produção; “bolivia” em 4 produções e “paraguai” em 17 produções. O resultado final das buscas foi:

²⁸ A palavra foi escrita sem acentuação para identificar outras palavras de mesma raiz, como: japonesa e japoneses. O mesmo foi realizado com demais etnias.

Gráfico 2. Quantitativo inicial sobre as etnias no “arquivo Gepase”



Organizado por: Amaya (2022).

As buscas realizadas resultaram em um total de 31 produções, sendo 2 duplicadas, reduzindo para 29 produções entre dissertações e teses a serem analisadas nas etapas de condução e extração. Com esses dados tabulados, passamos a realizar a RS com o uso da ferramenta Sumarize, que passa a ser descrita na próxima subseção.

2.5 Plataforma Evidências – Módulo Sumarize – ferramenta de organização da produção sobre escola étnica nos Programas de Pós-Graduação em Educação/MS

Nesta subseção apresentamos a ferramenta Plataforma Evidências – Módulo Sumarize, que foi a escolhida²⁹ para organizar as informações sobre as produções acerca das escolas étnicas no Programa de Pós-Graduação em Educação, no estado de Mato Grosso do Sul, devido aos seguintes fatores: a interface ser em língua portuguesa; ser de fácil manuseio; não ter necessidade de baixar e instalar arquivo/*software*. O único adendo é que a ferramenta necessita de acesso à internet, sendo totalmente on-line.

²⁹ No início da pesquisa coletiva do GEPASE/CNPq/UFMS, os membros do grupo de estudos se mobilizaram para participarem de cursos de RS e em busca de uma ferramenta²⁹ que contribuísse na sistematização dos dados.

Para iniciar a utilização da ferramenta, é necessário acessar o endereço eletrônico: “<https://sumarize.evidencias.nees.com.br/>” e realizar cadastro com nome de usuário, e-mail e senha.

Após realizar o cadastro, foi o momento de criar a Revisão. Ressalto que é possível cadastrar e participar de várias revisões³⁰ ao mesmo tempo. No caso, intitulamos nosso movimento no Sumarize como “Revisão sistemática sobre escolas étnicas nas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação em Mato Grosso do Sul”.

A partir desse momento, a plataforma foi preenchida de forma facilitada e intuitiva. As abas que compõem a interface do Sumarize são: revisão; planejamento; condução; relatórios e comentários. Nas abas de Revisão e Planejamento, inserimos os dados descritos no protocolo de revisão, bastando copiar e colar. A fase de condução exigiu um pouco mais de atenção, sendo um exercício cansativo, pois envolveu várias etapas e dados a serem preenchidos. As produções foram cadastradas uma a uma de forma manual, fato que demandou tempo, contudo, para realizar a leitura e a condução dos aceites e das exclusões com todos os critérios e justificativas dessa escolha, foi de fácil visualização.

Importante ressaltar que, nos casos de RS em que a pesquisa é realizada em repositórios que geram os resultados em formato bibtex³¹, é possível importar de forma automática todos os dados para a ferramenta Sumarize, mas esse não foi o nosso caso.

Após a importação das produções por meio da utilização das palavras-chave e da busca no “arquivo Gepase” e a descrição na ferramenta, os resultados foram estabelecidos conforme as fontes cadastradas no formulário da RS.

³⁰No caso apresentado na figura há a pesquisa do grupo de estudos com o título “Revisão sistemática sobre os estudos de trajetória de professores na história da educação” com as autoras Adriana Espíndola Brites e Roselaine Alves Olmo em andamento concomitante a tese.

³¹ Os arquivos BIBTEX armazenam bancos de dados bibliográficos juntamente com referências adicionais.

Figura 4- Resultado por fonte pesquisada

Importar Estudos		
Fonte	Estudos Importados	
UCDB	4	
UEMS	0	
UFGD	13	
UFMS	12	

Organizado por: Amaya (2022).

Dentro da aba de condução do Sumarize há outros tópicos: pesquisar; importar estudos; seleção de estudos; avaliação de qualidade; extração de dados e análise de dados. A seleção de estudos foi realizada por meio da leitura do título e do resumo das produções, sendo aceito ou rejeitado condizente com os critérios de inclusão e exclusão

Figura 5 - Modelo de resultado da seleção na Plataforma Sumarize

Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso (1930-1950)	/ STEPHANIE AMAYA	2018	O objeto de estudo desta pesquisa é a relação do professor Luiz Alexandre de Oliveira com a comunidade japonesa e a Escola de Japoneses (Visconde de Cairu) no sul de Mato Grosso, no período entre 1930-1950. O objetivo é produzir uma trajetória biográfica temática sobre o referido professor no período delimitado. A escolha do termo "biografia temática" é por darmos ênfase ao período de maior importância do professor Luiz Alexandre nas relações com os imigrantes japoneses. A base empírica da ...		Aceito
A identidade étnica da criança Guató da Aldeia Uberaba, Região do Pantanal (Corumbá-Mato Grosso do Sul)	/ Margareth Araujo e Silva	2012	Indisponível		Rejeitado
Educação e Protagonismo Indígena em Mato Grosso do Sul	/ NATHALIA CLARO MOREIRA	2020	A presente dissertação objetivou analisar as práticas de Educação Informal dos indígenas da antiga jurisdição jesuítica de Mojos (atual Departamento de Beni, Bolívia). A análise deu-se da interpretação da etnohistória produzida		Rejeitado

Organizado por: Amaya (2022).

Na figura 5, podemos observar exemplos das produções com os termos aceito, rejeitado e duplicado. Ao clicar em cima de qualquer descrição da produção, teremos

outras abas de acesso contendo: detalhes; revisores; avaliação; arquivos e avaliação dos autores.

Figura 6 - Detalhes de resultados da seleção



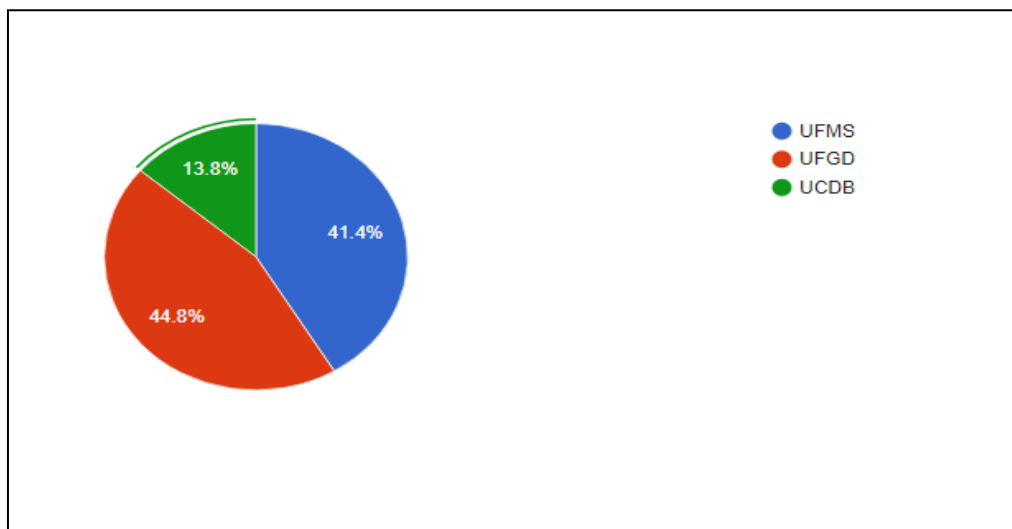
Detalhes do Artigo (1/10)			
Detalhes Revisores Avaliação Arquivos Avaliações dos Autores			
Os autores da revisão fizeram as seguintes avaliações. Como você é o revisor, você pode vê-las.			
Autor	Status	Critérios	Comentários
Stephanie_Amaya	Aceito	B) Serão incluídos trabalhos que discutam a educação, escolarização, costumes dos imigrantes.	Possui narrativas que podem corroborar com a tese.

Organizado por: Amaya (2022).

Ressaltamos o destaque para a “avaliação de autores”, pois nessa aba há síntese do exercício realizado com os critérios da condução. Observamos que a avaliação de qualidade não foi realizada no nosso caso, por entendermos que os resultados da busca no “arquivo Gepase” foram poucos e a extração de dados seguiu os padrões da RS realizada na BDTD e SciELO.

Por fim, a própria ferramenta gerou a organização de dados por meio de gráficos da execução da RS no Sumarize mediante a produção por fonte. Nesse caso, apresentamos o percentual correspondente das 29 produções encontradas no “arquivo Gepase” com as palavras-chave escolhidas por fonte (universidade).

Gráfico 09- Produção sobre escolas étnicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação no estado de Mato Grosso do Sul



Elaborado: Sumarize

Organizado por: Amaya (2022).

Percebemos com a imagem acima a ausência de produções na UEMS e o maior percentual corresponde à UFGD, com 44,8% (13 produções), seguido pela UFMS 41,4% (12 produções) e, por último, pela UCDB, com 13,8% (4 produções). Esses são os dados correspondentes para a realização da condução. Sobre as 12 produções dentre dissertações e teses da UFMS, apenas 2 correspondem ao *campus* de Corumbá e nenhuma ao *campus* de Três Lagoas.

A maior parte das produções foram excluídas/rejeitadas por atenderem o item B do critério de exclusão, no qual ficou decidido que seriam excluídas as produções que possuísem foco em outras categorias como, por exemplo, questão de gênero e educação especial. Cerca de 3 produções foram excluídas por não estarem disponíveis nas bibliotecas virtuais dos Programas de Pós-Graduação em Educação. O material aceito na condução atendeu principalmente o item B do critério de inclusão, ou seja, produções que discutem educação, escolarização, história dos imigrantes.

Em síntese, foram encontradas 31 produções no “arquivo Gepase”, 2 arquivos duplicados, 18 rejeitados/excluídos e 8 seguiram para a etapa de extração para a leitura do texto completo. São estes:

Quadro 19 - Produções sobre escolas étnicas selecionadas na condução “arquivo Gepase”

	Referência	Palavras-chave
1.	KOCHI, Joice Camila dos Santos. “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS” : movimentos, histórias e memórias de mulheres. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS. 2017	Imigração japonesa; Formação feminina; Escola étnica.
2.	IWAMOTO, Vivian. Educação e civilidade nas memórias de infância de imigrantes japoneses . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, 2016.	Educação. Imigração Japonesa. História Oral.
3.	JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. Escolarização na fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927 . Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS. 2020	Educação. Fronteira. Periódicos.
4.	RAMOS, Wanessa Pucciariello. Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai : representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande -MS, 2014.	Fronteira. Identidades. Representações. Professores. Educação Física.
5.	OLIVEIRA, Lilia Odete Nantes de. A construção da identidade dos estudantes em uma escola da fronteira entre o Brasil e o Paraguai . 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande -MS, 2014.	Multiculturalismo. Identidade. Fronteira, multi/interculturalidade.
6.	FERREIRA, André Soares. Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943) : análise a partir da historiografia regional. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2019.	Figuração. Representação. Interdependência. Civilização. Brasil-Paraguai.
7.	NISHIMOTO, Miriam Mity. Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras de origem japonesa . 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Campo Grande-MS, 2011.	Memória. Professoras aposentadas. Herança cultural japonesa. Ação docente. Habitus professoral. Escola étnica.
8.	AMAYA, Stephanie. Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira : em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.	Professor Luiz Alexandre de Oliveira. Biografia científica temática. Escola étnica. Imigrantes japoneses. Bourdieu.

Elaborado por: Amaya (2022).

As produções foram lidas na íntegra e realizado o processo de extração com o preenchimento dos dados previsto no protocolo. Além disso, algumas citações foram digitadas para colaborar na produção das análises. Dentre as oito produções, apenas as dissertações de Kochi (2017) e Nishimoto (2011) serão incluídas para analisar a formação do *habitus* étnico-estudantil.

Dentre as produções secundárias, ou que tangenciam o tema, destacamos as dissertações de Oliveira (2014), Josgrilbert (2020) e Ramos (2014), que tratam dos

costumes dos imigrantes paraguaios na escola brasileira; e a tese de Ferreira (2019), que faz uma síntese da historiografia regional sobre educação e fronteira. Além dessas produções, a dissertação de Amaya (2018) teve como foco o professor de uma escola étnica e a de Iwamoto (2016) tratou da infância de imigrantes japoneses. Enfim, os elementos explorados nas produções supramencionadas não são suficientes para sustentar a formação de um *habitus* étnico-estudantil.

2.6 Considerações sobre os resultados da RS sobre escolas étnicas no “arquivo Gepase”

Esta subseção busca aproximar das problematizações que compõem o protocolo da RS em âmbito estadual. Desse modo, observamos que são poucas as produções sobre escolas étnicas nos Programas de Pós-Graduação em Educação/MS. Embora a presença de imigrantes nas escolas brasileiras apareça nos resultados, isso se deve ao fato da localização geográfica do estado, o qual faz fronteira com a Bolívia e com o Paraguai, representando, na realidade, também a incipiência de produção. Sugerimos a pesquisadores interessados na temática étnica a imersão em dois programas, a saber: Programas de Pós-Graduação em História e Programas de Pós-Graduação Interdisciplinar em Estudos Fronteiriços. Temos como suposição que essa ação poderá aumentar a representação dos estudos e pesquisa sobre o étnico, bem como ampliar o quantitativo de produção sobre a temática.

Um ponto que nos chamou a atenção foi a ausência de duas dissertações de conhecimento pessoal, que trabalham com a escola étnica japonesa no estado. Trata-se da dissertação de Claudia Regina de Brito (1997), intitulada “Escola Visconde de Cairu: educação e etnicidade em Mato Grosso do Sul”, que não consta na base de dados da UFMS, e a dissertação de Ana Lúcia Pereira Borges Ebenritter, sob o título “Da escola na casa à Escola Municipal Fazenda Miya do distrito do Guassú-MT (1965-1977)”. Essa última provavelmente por não ter incluído escola étnica no título e/ou nas palavras-chave.

As etnias que apareceram na RS do “arquivo Gepase” foram: italiana, boliviana, paraguaia e japonesa. A etnia alemã não obteve resultado. Contudo, a única produção sobre a etnia italiana encontrada no arquivo (SANTOS, 2021) foi

rejeitada/excluída por se tratar da comparação do direito à educação no Brasil e na Itália.

As produções sobre a etnia boliviana, apesar de terem sido todas excluídas para análise, são apresentadas no quadro a seguir, devido as suas particularidades.

Quadro 20 - Produção “arquivo Gepase” sobre etnia boliviana

Autor	Título	Palavras-chave	Instituição
Maurício Loubet	Surdos brasileiros e bolivianos em destaque: processo inclusivo em uma escola no município de Corumbá – MS – 2017	Inclusão. Linguística Escolar. Surdos brasileiros. Surdos bolivianos. Língua de sinais	UFMS/CPAN
Sanderson Fardim Fernandes	As Trajetórias de “Jovens Trans” na Fronteira Brasil/Bolívia: (In)Visibilidade nas Escolas Públicas de Corumbá (MS).	Gay. Travesti. Transexual. Abandono escolar. Direito à educação	UFMS/CPAN
Luis Manoel Bezerra	A presença de alunos bolivianos numa escola localizada na fronteira Brasil-Bolívia: a perspectiva dos professores.	Cultura. Fronteira. Interculturalidade. Educação.	UCDB
Nathalia Claro Moreira	Educação e Protagonismo Indígena em Mojos (Bolívia, Século XVII)	Mojos. Epistolografia Jesuítica. Educação Informal Epistemologia Indígena Protagonismo Indígena	UFMS/CPAN

Elaborado por: Amaya (2022).

Esclarecemos que as exclusões foram realizadas por meio da leitura do título, palavras-chave e resumo. Isto posto, observamos os diferentes objetos de pesquisa, tais como: educação especial; trajetórias; alunos bolivianos na escola brasileira e história da educação. Destacamos que o corpus sobre a etnia foi produzido no campus da UFMS de Corumbá (fronteira com a Bolívia) e na UCDB, sendo todas dissertações e nenhuma tese.

No que tange à etnia japonesa, apenas duas produções foram selecionadas após a condução e a extração de dados para análise. Ambas correspondem à etnia japonesa e possuem a questão do gênero feminino enfatizado nas pesquisas.

Kochi (2017), por meio da pesquisa “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres, teve por objetivo

compreender como a “Escola Modelo” se estabeleceu no município e de que forma se organizou para manter os valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a normatização de padrões de comportamento para crianças e jovens, especialmente para as meninas/mulheres, por intermédio de fontes documentais, escritos oficiais, acervo institucional e entrevistas na perspectiva metodológica da História Oral, tendo como referencial teórico de Norbert Elias.

Na dissertação de Nishimoto (2011), “Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras de origem japonesa”, por meio de entrevista semi-estruturada com professoras aposentadas da escola étnica Visconde de Cairu e documentos institucionais e oficiais, buscou nas memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa, que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006, as marcas das heranças culturais que foram incorporadas e colaboraram na constituição do *habitus* professoral, pautados na teoria bourdieusiana.

Depois dessa etapa descritiva da RS, em que relatamos as contribuições de duas produções que retratam a escola étnica no estado de Mato Grosso do Sul, faremos, na próxima seção, as análises do material ³²coletado e selecionado para aproximar das estratégias mobilizadas nas práticas escolares na escola étnica.

³² Observamos que, de maneira geral, o quantitativo de material levantado na RS no estado de Mato Grosso do Sul foi parco, sinalizando uma lacuna na produção sobre o tema migração/imigração.

3 CULTURA ESCOLAR, PRÁTICAS ESCOLARES E *HABITUS* ÉTNICO-ESTUDANTIL: EM ANÁLISE A PRODUÇÃO CIENTÍFICA SELECIONADA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NO BRASIL

Para tratarmos da construção do *habitus* étnico-estudantil por meio da cultura escolar e das práticas escolares nas escolas de imigrantes no Brasil, foi preciso retomar alguns conceitos e pensamentos quanto à formação étnica do país. Dessa forma, apresentamos e analisamos os indícios da importância dos estudos sobre etnicidade que mais apareceram na RS das etnias alemã, italiana e japonesa, em âmbito estadual e nacional.

Assim sendo, analisamos as estratégias pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil nos diferentes campos: político, social, religioso e educacional, para responder ao seguinte questionamento: Quais estratégias são mobilizadas pelas etnias para a construção de um *habitus* étnico-estudantil nas escolas étnicas pelos imigrantes no Brasil selecionadas na Revisão Sistemática? Para isso, a seção está organizada na apresentação da seleção da produção a ser analisada, por meio dos critérios escolhidos, bem como os processos de investigação e principais estratégias utilizadas nos diferentes campos para formação do *habitus* étnico-estudantil.

Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras; continua sendo estrangeiro enquanto puder permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro, claro, até as fronteiras, mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira, deixa de ser um estrangeiro comum para se tornar um imigrante. Se “estrangeiro” é a definição jurídica de um estatuto “imigrante” é antes de tudo uma condição social. (SAYAD, 1998, p. 243).

No dicionário Michaelis *online* (2021), a palavra “estrangeiro” tem o seguinte significado: “Que ou o que é proveniente ou característico de outra nação. Aquele ou quem efetivamente não pertence ou não é natural de um país, de uma nação, de uma comunidade etc. ou que não se considera como tal, sentindo-se alheio, estranho, ádvena, forasteiro”. Enquanto que imigrante é definido como “[...] que ou aquele que imigra; que ou aquele que vem estabelecer-se em um país estrangeiro”. Ambas as definições: do dicionário e Sayad (1998) envolvem as noções de pertencimento, nação e fronteira.

O pertencimento diz respeito ao sentimento no ato de reconhecer-se integrante daquele local, da sociedade que escolheu, no caso dos estrangeiros e de seus descendentes, sem deixar de lado os símbolos, os valores éticos, morais e culturais de sua origem étnica. A fronteira, a que se refere Sayad (1998), está na condição social, no

sentir pertencente àquele lugar, sem deixar romper totalmente a fronteira da origem étnica. O termo nação é compreendido como um povo, um coletivo unido pelas características cultural, linguística e histórica, onde há práticas coletivas da nacionalidade. Segundo Anderson, (2005, p. 27): “[...] a nação é imaginada como uma comunidade porque, independentemente da desigualdade e da exploração reais que possam prevalecer em cada uma das nações, é sempre concebida como uma agremiação horizontal e profunda.”

Etnia, por sua vez, “[...] é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum; têm uma língua em comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território”. (MUNANGA, 2003, p. 12). Estudar a etnicidade em dada situação é inventariar o repertório das identidades e descrever o campo de saliência dessas identidades nas diversas situações de contato.

O quadro nacional étnico brasileiro, em sua formação desde os tempos do Brasil colônia, é abordado por alguns autores, tais como Freyre (2003) e Ribeiro (1995), que mobilizaram termos como sociedade híbrida ou miscigenada. “Logo o termo “grupo étnico” deve ser aplicado indiferentemente a todas as formas contemporâneas de agrupamentos minoritários relacionados ao quadro nacional, qualquer que seja a parte do mundo onde elas emergem.”. (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 2011, p. 82). Em alguns estudos, a composição diversa da sociedade brasileira é compreendida como um “movimento espontâneo”, embora se reconheça que ela foi intencionalmente conduzida pelos governos brasileiros e estrangeiros. No Brasil, as etnicidades foram intensas e permitiram criar um sentimento de grupo como a nipocidade e libanicidade.

Híbrida desde o início, a sociedade brasileira é de todas da América a que se constituiu mais harmoniosamente (sic!) quanto às relações de raça: dentro de um ambiente de quase reciprocidade cultural que resultou no máximo de aproveitamento dos valores e experiências dos povos atrasados pelo adiantado; no máximo de contemporização da cultura adventícia com a nativa, do conquistador com a do conquistado. Organizou-se uma sociedade cristã na superestrutura, com a mulher indígena, recém-batizada, por esposa e mãe de família; e servindo-se em sua economia e vida doméstica de muitas das tradições, experiências e utensílios da gente autóctone. (FREYRE, 2003, p. 160).

Essa visão “romântica”, já tão debatida, nos faz problematizar o “mito da democracia racial” existente no Brasil, que, para Domingues (2005), é um fundamento elevado do grau de miscigenação no país defendida como sinalizadora de tolerância

étnica. As ideologias são imagens invertidas do mundo real e as relações sociais de dominação as produzem para ocultar os mecanismos de opressão construídos pelas elites consideradas brancas para maquiagem a opressiva desigualdade existente.

Concordamos com Lesser (2001), ao descrever que uma identidade nacional única ou estática jamais existiu, pois os imigrantes no Brasil e seus descendentes desenvolveram maneiras sofisticadas e bem-sucedidas de se tornarem brasileiros. “As pessoas de ascendência imigrante raramente usam categorias hifenizadas como nipo-brasileiro ou ítalo-brasileiro, enfatizando, ao contrário, o local de origem de seus ancestrais, chamando-se (ou sendo chamados) de japoneses ou italianos.” (LESSER, 2015, p. 29). Para o autor, o Brasil permanece sendo um país onde a etnicidade hifenizada é predominante, embora não seja reconhecida pelos grupos originais.

Para Lesser (2015), a imigração é tão importante para a identidade nacional brasileira, que as pessoas se representam a si mesmas e são rotuladas de imigrantes de forma situacional. Compreendemos que é imigrante aquele com uma condição ancestral ou herdada, que permanece mesmo entre os nascidos em outro país. Isso pode ser observado nas diferentes etnias estabelecidas no Brasil.

Imigrantes e imigração, como esses exemplos sugerem, abrangem tanto a chegada de estrangeiros como a crença de que seus descendentes continuam a aperfeiçoar a identidade nacional. A ideia de imigração, portanto, ajudou as elites brasileiras (formadas por proprietários de terras, políticos, intelectuais e industriais) a imaginarem um futuro diferente e melhor que o presente. (LESSER, 2015, p. 29).

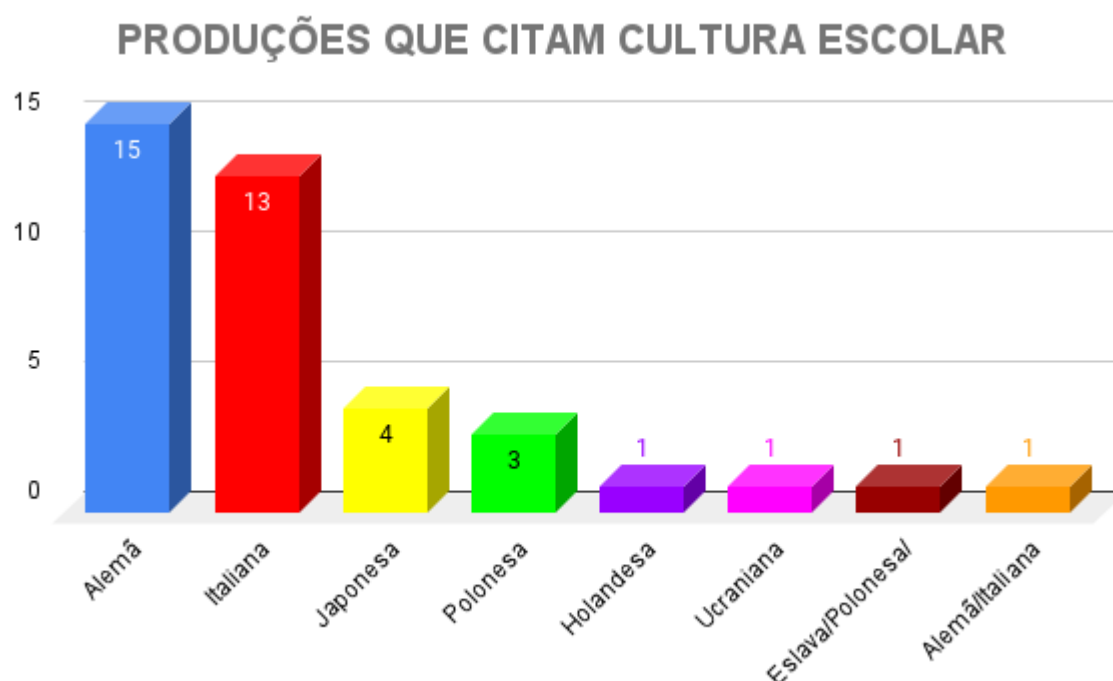
Dito de outra forma, a imigração, vista como fator de melhoria, representava e ainda representa uma criação de um futuro superior para o país. Sobre a identidade nacional, “[...] não são coisas com as quais nós nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação.” (HALL, 2006, p. 48). As culturas nacionais são compostas de símbolos e representações na concepção de nós mesmos.

Para tratarmos da construção do *habitus* étnico-estudantil por meio da cultura escolar e das práticas escolares nas escolas de imigrantes no Brasil, foi preciso retomar alguns conceitos e pensamentos quanto à formação étnica do país e, além disso, demonstrar a importância dos estudos étnicos no país e apresentar indícios da importância de estudos sobre a etnicidade. Para isso, portanto, consideramos que se faz necessário trazer alguns fatores políticos e sociais.

Nesse momento, apresentamos os dados gerais levantados por meio da Revisão Sistemática no gráfico quantitativo de produções, que trazem as práticas escolares em

seus escritos. Importante ressaltar que algumas produções tiveram poucas inserções e/ou menções sobre a temática que pudessem contribuir para a discussão da constituição do *habitus*.

Gráfico 10 - Produções selecionadas sobre escolas étnicas que trazem cultura escolar/práticas escolares



Elaborado por: Amaya (2021).

A partir do corpus apresentado na figura 12, havia 43 produções selecionadas por etnia. Dessas, excluimos 4 produções e selecionamos um total de 39³³ por etnia, conforme exposto no gráfico, após classificarmos somente aquelas que citam práticas escolares para as análises. O critério utilizado para a seleção das produções foi escolher as três primeiras que possuem maior quantitativo conforme etnia, sendo elas: alemã, italiana e japonesa.

Produções sobre escolas étnicas no que se refere aos países que fazem fronteira³⁴ com o Brasil como, por exemplo, Guiana, Guiana Francesa, Suriname, Peru e Argentina não apareceram nas buscas realizadas nas bases de dados nacionais e estaduais pesquisadas.

³³ As produções analisadas e excluídas estão nos apêndices para verificação, sendo descritas como quadro geral e quadro de seleção da seção 3.

³⁴ Um exercício de busca foi realizado na base de dados da BDTD e Redalyc, utilizando a seguinte *string* de busca “instituição escolar” AND (nome do país) AND étnica, não obtendo resultado. Depois, realizamos apenas com a *string* “instituição escolar” AND (nome do país), resultando em poucas produções e nenhuma com relação à escola étnica. Percebemos que uma ocorrência questiona temática do bilinguismo.

Antes de realizar as discussões de como se dão as estratégias para a formação *habitus* étnico-estudantil, faz-se necessária a leitura mais minuciosa do corpus, isto é, um olhar mais criterioso nas produções para realizar mais um recorte sobre a temática.

3.1 Produção científica sobre práticas escolares na formação do *habitus* étnico: em foco a etnia alemã

Nessa subseção, fizemos um exercício analítico da produção selecionada, que trata de práticas escolares desenvolvidas nas escolas étnicas de origem alemã e como foram as estratégias mobilizadas pelo grupo étnico alemão que contribuiu para a formação do *habitus* étnico-estudantil. O objetivo de abordar a etnia alemã na tese, deve-se principalmente ao fato de termos um amplo material a ser analisado, qual seja: 15 produções selecionadas. Contudo, houve necessidade de classificação do *corpus* de análise e por algumas produções tratarem de forma sucinta do nosso foco de interesse a ser analisado.

No quadro a seguir, estão as produções selecionadas sobre a etnia alemã que abordaram as práticas escolares. Observamos que a classificação foi realizada por meio da sinalização (+) e (++), como se pode visualizar.

Quadro 21- Classificação e seleção de produções da etnia alemã sobre práticas escolares na formação do *habitus*

	Referência	Práticas escolares	Comentário
1	SPIES, Isabel. O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954 - 1974: escola pública com características de escola comunitária? 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2011.	Sim	Rotina e currículo escolar.
2	SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. Deursche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917). 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.	Sim (++)	Currículo, costumes e práticas culturais.
3	SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. A estrada do poente: escola alemã/Colégio Progresso (Curitiba 1930 - 1942). 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.	Sim	Escola alemã, prédios e fotografias.

4	BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. A escola alemã no Alto Vale do Itajaí : Colônia Matador, Bella Aliança - 1892 - 1930. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina), Florianópolis, 2000.	Sim (++)	Professor, organização, disciplina, currículo.
5	GOUVÊA, Flavia Mengardo. Os imigrantes alemães em Rio Claro : estratégias de sobrevivência e redes de sociabilidades nos séculos XIX e XX. 2011. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" UNESP, Franca, 2011.	Sim (-)	História da escola alemã em Rio Claro.
6	CRISTOFOLINI, Nilton José. Nacionalização do ensino : estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.	Sim	História estrutural, professores, currículo.
7	JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Bolema: Boletim de Educação Matemática , v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.	Sim (++)	Rituais da matemática, competição entre alemães e brasileiros.
8	SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). Mana , v. 23, n. 3, p. 579-607, 2017.	Sim (+)	Germanidade.
9	SANTOS, Ademir Valdir dos. Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina. Educação e Pesquisa , v. 41, n. 2, p. 325-340, 2015.	Sim	História e germanidade.
10	FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. "Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. Trabalhos em Linguística Aplicada , v. 52, n. 2, p. 239-258, 2013.	Sim	Bilinguismo.
11	JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938). História da Educação , v. 17, n. 40, p. 99-119, 2013.	Sim	Nacionalização, jornal estudantil.
12	SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. Cadernos de pesquisa , v. 42, n. 146, p. 538-561, 2012.	Sim	Currículo e práticas educativas.
13	CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas :	Sim (+)	Nacionalização, associações.

	proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil. Campinas/SP: UNICAMP, 2006.		
14	FIORI, Neide Almeida (Org.). Etnia e educação : a escola “alemã” no Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. da UFSC; Tubarão: Editora Unisul, 2003.	Sim	Nove capítulos: nacionalização, identidade.
15	SCHUPP, Ambros. A missão dos jesuítas alemães no Rio Grande do Sul . São Leopoldo/RS: UNISINOS, 2004.	Sim (+)	História das escolas.

Elaborado por: Amaya (2021).

As produções com a sinalização (++) são as que mais trazem elementos que possibilitam nossas análises na temática da cultura escolar e das práticas escolares voltadas à possibilidade de formação do *habitus* étnico-estudantil. Outro fator que nos levou a escolher a etnia alemã foi devido a essa segunda seleção elencar apenas 3 produções, sendo estas: 1 dissertação, 1 tese e 1 artigo. Dessa forma, serão analisadas as produções do Quadro 22:

Quadro 22 - Produções para análise da formação do *habitus* étnico-estudantil na etnia alemã

	Tipo de produção	Autor	Título
1.	Tese	SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng.	Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917)
2.	Dissertação	BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos.	A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Aliança - 1892 - 1930
3.	Artigo	JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa.	Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul

Elaborado por: Amaya (2021).

Sendo assim, no corpus analisado, composto por uma tese, uma dissertação e um artigo, temos por objetivos: identificar os elementos trazidos sobre as práticas escolares nas produções científicas e acadêmicas e os elementos mobilizados pelas escolas na formação do *habitus* étnico-estudantil.

3.2 Produção científica sobre práticas escolares na formação do *habitus* étnico: em foco a etnia italiana

A etnia italiana foi a segunda em quantitativo, contendo 13 produções, conforme gráfico 11, que focalizaram elementos da cultura escolar na escola étnica para

análise. Acrescentamos ainda a produção de Zanatta³⁵ (2011), que faz a interlocução com as etnias alemã e italiana, conforme quadro a seguir.

Quadro 23 - Produções para análise da formação do *habitus* étnico-estudantil na etnia italiana

Referência	Práticas escolares	Comentário
RECH, Gelson Leonardo. Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo . 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015.	Sim	Foco na questão política
LUCHESI, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita . 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2007.	Sim	Historiográfico, político
MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 - 1930) . 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.	Sim (++)	Escolarização e identidade étnica
MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo - Paraná (1882 - 1912) . Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.	Sim	Escolarização do município
ZANATTA, Fernanda Rodrigues. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960 . 2011. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.	Sim	Políticas educacionais
PILETTI, Fernanda. Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS: o grupo escolar Jansen (1937-1958) . 2018. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.	Sim (-)	Memórias de escolarização
THOEN, Carla Fernanda Carvalho. Representações sobre etnicidade e cultura escolar nas antigas colônias de imigração italiana do Nordeste do Rio Grande do Sul (1905-1950) . Caxias do Sul. 2011. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.	Sim (-)	Relatos sobre escola étnica.
TEIXEIRA, Mariana Eliane. Ecos do nacionalismo italiano - Os sentidos da italianidade em Juiz de Fora (1878-1922) . 2016. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.	Sim	Política e mídia
TIMM, Jordana Wruck. A relação escola/comunidade na região das antigas colônias italianas, nordeste do Rio Grande do Sul, 1915 - 1960 . 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Caxias do Sul,	Sim (-)	Professores comunitários

³⁵ A autora traz características de ambas as etnias no município de Barão/RS. “A chegada dos imigrantes ao Rio grande do Sul, primeiro os alemães, depois os italianos, levou-os a imprimir os costumes e valores trazidos da Europa. Entre eles o valor dado à educação.” (ZANATTA, 2011, p. 17).

Caxias do Sul, 2013.		
PANIZZOLO, Claudia. A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912). História da Educação , v. 24, 2020.	Sim	Análise documental
RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola italianas no Rio Grande do sul: pesquisa e documentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	Sim (++)	Processo escolar/educativo
POSSAMAI, Paulo. "Dall'Italia siamo partiti": a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875 - 1945). Passo Fundo: UPF, 2005.	Sim	Imigração/religião
LUCHESE, Terciane Ângela (Org). História da escola de imigrantes italianos em terras brasileiras . Caxias do Sul/RS: EducS, 2014.	Sim	9 capítulo/estados com imigrantes
LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul . Caxias do Sul: EDUCS, 2015.	Sim (++)	Constituição da escola étnica.

Elaborado por: Amaya (2021).

As produções passaram por processo de condução e leitura na íntegra e realizamos o mesmo procedimento de seleção para extração. Ou seja, buscamos constituir o corpus de análise com as produções que mais elementos apresentaram sobre a formação do *habitus* étnico-estudantil, seguindo o mesmo padrão de seleção da etnia alemã no quadro acima sinalizados com (++). São estes:

Quadro 24 - Produções para análise da formação do *habitus* étnico-estudantil na etnia italiana

Referência	Práticas escolares	Comentário
LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul . Caxias do Sul: EDUCS, 2015.	Sim (++)	Constituição da escola étnica
RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. Escola italianas no Rio Grande do sul : pesquisa e documentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	Sim (++)	Processo escolar/educativo
MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 - 1930) . 2012. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.	Sim (++)	Escolarização e identidade étnica

Elaborado por: Amaya (2021).

Importante ressaltar que as produções sobre a escola étnica italiana, na sua maioria, tratam sobre a questão da escola étnica em alguma subseção, porém a escolha de apenas três produções se pautou naquelas em que mais houve incidências.

3.3 Produção científica sobre práticas escolares na formação do *habitus* étnico: em foco a etnia japonesa

Essa subseção tem por objetivo apresentar os indicativos descritos nas produções selecionadas por meio da RS sobre as escolas étnicas japonesas e as estratégias na construção do *habitus* étnico-estudantil. Para melhor compreensão da produção selecionada, realizamos as análises de quatro produções, apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 25 - Produções para análise da formação do *habitus* étnico-estudantil na etnia japonesa

Tipo de produção	Autor	Título
Tese	OMURO, Selma da Araujo Torres.	A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)
Dissertação	SILVA, Rafael da Silva e.	A educação japonesa em Santos (1908-1943)
Tese	SILVA, Rafael da Silva e.	A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)
Livro	HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.).	Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte

Elaborado por: Amaya (2021).

Inicialmente faremos uma descrição da produção selecionada. A primeiro é de autoria de Omuro (2015), em sua tese intitulada “A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913 – 1963)”, que teve como objetivo conhecer a organização e o funcionamento da escola japonesa, bem como analisar o contexto e o impacto do fechamento das instituições. Para isso, a autora realizou análise documental e utilizou autores como Alberti (2005), Pollak (1989), Certeau (2012). A autora concluiu que o processo de escolarização da comunidade nipo-brasileira na cidade foi marcada pela diversidade de influência cultural e pela existência de conflitos minimizados pela história oficial e, ainda assim, os imigrantes se integraram de forma bem-sucedida e preservaram as marcas da cultura japonesa.

A dissertação de Silva (2011, p. 82) expõe o esporte *baseball* como uma forma de distinção e divulgação da cultura japonesa. “Os jogos de baseball, além de aproximarem as colônias japonesas de diferentes regiões, [...] também serviam como forma de prestigiar as autoridades da cidade e difundir a participação japonesa na cidade.”. O esporte *baseball*, tradicionalmente praticado no Japão desde a Era Meiji (1868 e 1912), exerce no Brasil uma representatividade para as colônias japonesas,

envolvendo comportamentos e práticas que afetam a formação do *habitus* étnico e permanecem até os dias atuais.

Na tese de Silva (2016), “A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908 – 1945)”, foi utilizada a pesquisa documental e história oral para analisar: os interesses nacionalistas na educação; a criação das escolas étnicas; os impactos no cotidiano educacional e a interferência do Governo Japonês nas ações e práticas da colônia, inclusive no que tange à educação.

Sobre o livro selecionado “Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte”, organizado pelos autores Francisco Hashimoto, Janete Leiko Tanno e Monica Setuyo Okamoto, apresentamos o único artigo que aborda o recorte estudado nessa tese. Porém, acreditamos que seja necessário explicar os motivos de exclusão dos demais artigos. O livro é organizado em duas partes e composto por 18 capítulos, os quais são apresentados no quadro abaixo:

Quadro 26 - “Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte” – seleção dos capítulos que tratam de escolas étnicas

Livro: HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.). Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte. São Paulo: UNESP, 2008.			
	Autor/Título do capítulo	Práticas escolares	Comentário
1.	LESSER, Jeffrey. De Nikkei para brasileiro e vice-versa: o papel da etnicidade na luta armada de São Paulo	Não	Política e identidade
2.	SILVA, Zélia Lopes da. Imigração e cidadania: os impasses e disputas nos caminhos da brasilidade	Não	Político comercial
3.	TANNO, Janete Leiko. Formas de sociabilidade e inserção de imigrantes japoneses e seus descendentes na sociedade paulista. 1930 – 1970	Não	Sociabilidade
4.	KAWAMURA, Lili. Brasileiros no Japão: direitos e cidadania	Não	Nikkei no Japão
5.	JUSTO, José Sterza. A chegada dos imigrantes japoneses e a partida dos <i>dekasseguis</i>: dois lados da mesma moeda	Não	Vivência do <i>dekassegui</i>
6.	TANAKA, Aurea Christine. Divórcio dos brasileiros no Japão	Não	Jurídico
7.	BUENO, Clodoaldo. O tratado de 1895 e o início das relações Brasil-Japão	Não	Político
8.	DEZEM, Rogério. Um exemplo singular de política emigratória: subsídios para compreender o processo de formação dos núcleos <i>ijûchi</i> de colonização japonesa no estado de São Paulo (1910 – 1930)	Não	Política imigratória
9.	WAZYNIK, Sidinalva Maria. A “colônia” como representação: imigração japonesa no Brasil	Sim	Educação, escola japonesa, Colônia
10.	SAKURAI, Célia. A imigração dos japoneses para o Brasil no Pós-guerra (1950 – 1980)	Não	Política demográfica

11.	HASHIMOTO, Francisco; TEIXEIRA, Marco Antonio Rotta. Um olhar sobre a velhice: um estudo com os imigrantes japoneses	Não	Velhice
12.	NAMEKATA, Takao; TAKAHASHI, Márcia Hitomi. Diários da viagem de retorno de um imigrante japonês à terra natal	Não	Biográfico
13.	HOSHINA, Hélio Yoshiyuki; OKAMOTO, Monica Setuyo. Shunji Nishimura: história de um vencedor	Não	Biográfico
14.	OKANO, Michiko. A leitura semiótica-visual: da visualidade à visibilidade – orientação e orientabilidade	Não	Orientalidade
15.	TOMIMATSU, Maria Fusako. A arte dos nipo-brasileiros	Não	Arte
16.	OKAMOTO, Monica Setuyo. História e ficção no romance Sôbô, de Tatsuzô Ishikawa	Não	Literatura
17.	RIVAS, Zelideth Maria. Entremeado: literatura jun-nissei no Brasil	Não	Literatura
18.	ODA, Teruko. Canção da terra natal	Não	Literatura

Elaborado por: Amaya (2021).

Como podemos observar nos comentários do quadro, apenas um capítulo traz algum conteúdo sobre prática escolar: “A ‘colônia’ como representação: imigração japonesa no Brasil”, de Sidinalva Maria Wazyniak. Nele, a autora descreve as representações formadas pela colônia japonesa e a importância da educação, da família e da religião nas relações entre os imigrantes e descendentes japoneses.

Conforme a descrição apresentada, optamos por analisar todas as produções sobre a etnia japonesa e incluiremos as 2 produções selecionadas na RS do “arquivo estadual”, conforme mencionado anteriormente. Contudo, antes das análises para aproximação da formação do *habitus* étnico-estudantil, faremos uma imersão mais aprofundada, conforme Sanfelice (2009) sugere, assim poderemos sinalizar com algumas particularidades a compreensão histórica.

3.4 Produção de conhecimento sobre escolas étnicas: os processos de investigação

Na medida em que se consolida e se amplia a produção de conhecimento sobre o tema/objeto História de Instituições escolares e/ou educativas, estão acompanhando os processos de investigação e de divulgação de resultados certos debates teórico metodológicos. (SANFELICE, 2009, p. 198).

Nesse momento temos por objetivo perscrutar cada produção para apresentar brevemente as singularidades das pesquisas sobre escolas étnicas, utilizando algumas indagações realizadas por Sanfelice (2009). Uma vez que:

O trabalho maior do historiador, entretanto, é compreender a relação do singular com o geral, mas essa é uma questão que, no momento, fica só

anunciada, embora seja imprescindível enfrentá-la quando se faz pesquisa historiográfica. Nenhuma Instituição Escolar tem o sentido da sua singularidade explicitado, se tomada apenas em si mesma. Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros. (SANFELICE, 2006, p. 25).

Dessa forma, classificamos as 12 produções selecionadas conforme: referência/formato: artigo, dissertação, tese, livro/Editora/Universidade; opção metodológica; fontes e objetivos, de acordo com a apresentação no quadro a seguir:

Quadro 27 - Produções selecionadas para análise: *habitus* étnico-estudantil

Referência	Opção teórica metodológica	Fontes	Objetivos
KOCHI, Joice Camila dos Santos. Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS : movimentos, histórias e memórias de mulheres. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS, 2017	História Oral	Fontes documentais, escritos/oficiais do acervo da “Escola Modelo”	Compreender como a “Escola Modelo” se estabeleceu no município e de que forma se organizou para manter os valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a normatização de padrões de comportamento para crianças e jovens, especialmente para as meninas/mulheres. No âmbito da cultura japonesa, procuramos entender o que é ser menina/mulher e sua formação nos padrões culturais dos antepassados recebendo uma educação complementar e tradicional.
NISHIMOTO, Miriam Mity. Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras de origem japonesa . 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, 2011.	Análise de conteúdo/História de vida	Documentos e entrevistas	Perceber as marcas das heranças culturais que foram incorporadas e colaboraram na constituição do <i>habitus</i> professoral
SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. Deursche	Análise documental	Documentos	Compreender as imbricações entre

schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917). 2006. Tese – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.			escola/sociedade e/ou educação/cultura, tornando visível aquele espaço criado e mantido por imigrantes alemães e/ou seus descendentes.
BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. A escola alemã no Alto Vale do Itajaí : Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930. 2000. Dissertação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.	Análise documental	Documentos e entrevistas	Compreender a história da educação de Rio do Sul e a importância da escola com a vinda de imigrantes alemães.
JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Bolema: Boletim de Educação Matemática , v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.	Michel Foucault	Entrevistas	Examinar práticas matemáticas.
OMURO, Selma da Araujo Torres. A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963) . São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.	Marson (1994), Kossoy (2001), Alberti (2005), Pollak (1989), Thompson (1981), Certeau (2012).	Pesquisa documental, memória oral e escrita	1. Conhecer a organização, o funcionamento e os objetivos das escolas japonesas. 2. Analisar o contexto e o impacto do fechamento dessas escolas para a comunidade nipônica. 3. Contribuir para as discussões referentes às diferenças culturais que caracterizam a sociedade brasileira.
SILVA, Rafael da Silva e. A educação japonesa em Santos (1908-1943) . Santos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.	Suporte teórico nos trabalhos dos seguintes autores: Wilma Therezinha Fernandes de Andrade e Ana Lúcia Duarte Lanna e Zeila Demartini	Documentos e entrevistas	Preende estudar a educação escolar japonesa na cidade de Santos, seu respectivo progresso e importância para a colônia local no período da chegada dos imigrantes, até o ano de 1943, quando japoneses, alemães e italianos foram obrigados a deixar a cidade por determinações do governo de Getúlio Vargas, forçando o fechamento das suas escolas.
SILVA, Rafael da Silva e. A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do	História Oral	Pesquisa documental	Compreender até que ponto o sistema japonês teve êxito ao

Ribeira (1908-1945). São Bernardo do Campo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.			que se propôs e se de fato houve uma forte centralização por parte do Governo Japonês a fim de garantir melhores resultados na educação e expandir a ideologia imperialista através da educação no território brasileiro, assim como o Governo Brasileiro reagiu com uma política de Estado nacionalista.
WAZYNIAC, Sidinalva Maria. A “colônia” como representação: imigração japonesa no Brasil. In: HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.). Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte. São Paulo: UNESP, 2008.	-	-	O estudo da imigração japonesa para o Brasil no período de 1908 a 1970.
LUCHESE, Terciane Ângela. O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.	Nova história História cultural	Análise documental	Investigar o processo escolar entre imigrantes italianos na região inicial de colonização desse grupo étnico no Rio Grande do Sul.
RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela Escola italianas no Rio Grande do sul: pesquisa e documentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	História Cultural	Análise documental	Analisar as iniciativas escolares, suas tipologias e formas de organização em diferentes espacialidades – nas colônias da Serra gaúcha, na capital, no sul do estado e mesmo no pampa.
MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 - 1930). 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.	Roger Chartier (1991) sobre os conceitos de representação e apropriação; Michel de Certeau (2007) para compreender tática e estratégias; Faria Filho (2007) termo escolarização; Viñao Frago (2001-2008) cultura escolar.	Análise documental	Compreender a cultura escolar instituída nas instituições escolares públicas, étnico-comunitárias, italianas laicas e confessionais católicas.

Elaborado por: Amaya (2021).

Ao organizar o quadro 27, observamos que a maioria das produções não insere as informações de maneira clara, principalmente no que tange ao referencial teórico-

metodológico. Como constatado por vezes, foram descritos os termos e autores utilizados nas produções. Apenas 1 produção foi explícita ao indicar o autor Michel Foucault como referencial. Outras produções trouxeram como referencial/metodologia/técnica as indicações de: História Oral; História Cultural (da mesma autora); história de vida; análise de conteúdo.

No que tange às fontes, basicamente foram pautadas na pesquisa documental. Algumas produções realizaram entrevistas. Destacamos que a autora Waszyniak (2008), apresenta um artigo descritivo, utilizando diversos autores para pautar sua escrita, contudo não apresenta o referencial, ou sequer as fontes mobilizadas na pesquisa.

Os dados nos levam a pensar que, após os anos de 2000, houve uma crescente incorporação da exposição do rigor teórico-metodológico na construção de uma pesquisa de forma clara e explícita desde o resumo, em especial, na escrita das produções que envolvem a história das imigrações.

Nossa compreensão é que isso apenas ocorre aparentemente, visto que há uma preocupação em trazer dados e contar o olhar e a perspectiva do (s) autor (es), trazendo com menor visibilidade o percurso teórico-metodológico e as fontes utilizadas. Observamos nas produções que são trazidos os pioneiros na abordagem sobre o assunto e a menção a nomes.

Sobre os objetivos, observamos nas produções que sequer alguns foram encontrados no resumo e semelhante ocorrência após a leitura da introdução ou dos primeiros parágrafos. Tais constatações nos preocuparam em nossas análises.

3.5 Questão de gênero nas produções sobre escolas étnicas: um caso à parte

Para escrever a história, são necessárias fontes, documentos, vestígios. E isso é dificuldade quando se trata da história das mulheres. Sua presença é frequentemente apagada, seus vestígios, desfeitos, seus arquivos, destruídos. Há um déficit, uma falta de vestígios. (PERROT, 2007, p. 21).

A subseção tem por objetivo apresentar como o gênero feminino foi abordado nas produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas.

O zelo da “estrangeira” para com os membros de sua família, especialmente no trato com o orçamento doméstico, se sobressai no extrato, elevando-a a posição de destaque na estrutura econômica familiar e no preparo de um ambiente harmonioso e acolhedor. Tentando estabelecer parâmetros de comparação e fixar padrões de comportamento, a representação simbólica da mulher dedicada ao lar é corporificada “especialmente” pela alemã, a quem se contrapunha à brasileira, exigente, pouco afeita ao trabalho cotidiano e perdulária. A uma, a narrativa oferece um ritmo apressado, pleno de

atividades, sempre atenta às necessidades de sua família e disposta a contemporizar, à outra, lenteia seu ritmo, sugerindo ociosidade, alheação. (SOUZA, 2006, p. 37).

A questão da educação feminina na *Deutsche Schule* e nos colégios católicos visava à formação da mulher para práticas domésticas, tais como: manter uma casa, ocupar-se da cozinha e das futuras necessidades como dona de casa para desempenhar bem a função de esposa, mãe e administradora do lar. De forma geral, aprender a administrar era um dos objetivos da formação escolar dos imigrantes alemães:

Mandar o filho à escola era uma necessidade na colônia, porque as famílias acreditaram que os trabalhos que envolviam as relações administrativas ou as negociações no comércio, mais cedo ou mais tarde, iriam exigir de seus filhos a capacidade para administrar os negócios da família. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 55).

No caso dos estudos de escolas étnicas japonesas, houve uma recorrência de relatos sobre escola de corte e costura: “A escola preparava as moças para o exercício da profissão e também para o casamento, com aulas de culinária e etiqueta, além dos estudos de japonês e de corte e costura.” (OMURO, 2015, p. 61). A mulher deveria participar da casa, das funções agrícolas, além da escolarização, todavia era vista como um ser inferior, conforme indicado:

Na representação de gênero entre os imigrantes, principalmente aqueles que se dedicavam ao trabalho agrícola, a figura da menina era considerada inferior do menino. A razão fundamental era a força física ocupada para o trabalho árduo da lavoura. Por outro lado, a menina desempenhava funções tão específicas e importantes no âmbito doméstico, atividades como: lavar, passar, coser, remendar, cozinha, bordar, educar as crianças na questão moral e religiosa. Essas eram raramente empregadas no universo masculino e, por isso, eram pouco valorizadas pelos homens. (MASCHIO, 2012, p. 193).

Souza (2006) enfatiza o fato de a mulher imigrante ajudar no orçamento familiar e ressalta que isso não implicava ter voz nas decisões familiares e sociais. Além disso, a figura feminina tinha o papel educacional na ausência da instituição escolar e, dessa forma, quem não tinha condições financeiras permanecia na educação doméstica. Na Sociedade Escolar de Matador, muitas crianças saíram da escola no período de guerra para não sofrerem represálias por parte da população e do governo brasileiro. Quem podia pagar contratava professor particular. Assim,

Os cuidados com a prole envolviam valores e princípios de fé, disciplina e trabalho, e se necessário, cabia a ela encarregar-se de seu ensino formal, mesmo que de forma precária. No exercício de suas (múltiplas) funções, era-lhe cobrada uma conduta moral apropriada e um bom desempenho, ficando ao seu encargo a manutenção da língua materna, aquela que também seria

utilizada nos espaços de sociabilidade, no religioso e no escolar. (SOUZA, 2006, p. 40).

Fator comum era a preocupação e a valorização dos estudos para as famílias no que tange ao capital escolar, tanto para maior inserção no campo social quanto para as estratégias matrimoniais, tidas como sociais. Para Bourdieu (2011),

[...] o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família) [...]. (BOURDIEU, 2011, p. 27).

Maschio (2012) acrescenta a presença, principalmente das meninas, no que se refere à participação religiosa na catequese e à “formação de vocações”, consideradas de suma importância na preparação e ordenação desde a infância.

A escolarização de nível superior, incorporada pelos estratos sociais médios como requisito para a ascensão social do homem, não constitui, porém, uma exigência para a formação intelectual da mulher, na medida em que esta se liga a uma possível carreira. A perspectiva do casamento, valor social superior à carreira profissional, e o namoro precoce operam como fatores limitativos da qualificação da força de trabalho feminino, de um lado, em virtude do fato de casamento e carreira serem frequentemente pensados como incompatíveis, e, de outro, por causa do papel subsidiário desempenhado pelo trabalho feminino em relação aos do chefe de família. (SAFFIOTI, 2013, p. 327-328).

No caso da imigração japonesa, a prioridade foi a vinda de homens e famílias. O papel da mulher nessas famílias estava ligado, principalmente, à manutenção da casa, além do papel agrícola, relacionado à ajuda na roça. Fazia parte também dos afazeres domésticos o papel de educadora dos filhos. Nos trabalhos estudados, observamos o trabalho de autoras, filhas ou netas de imigrantes, na tentativa de dar voz a essas mulheres, pois:

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

Esta subseção teve por fim apresentar alguns indícios e ocorrências do gênero feminino nos trabalhos acadêmicos sobre as escolas étnicas. Ressaltamos que é profícuo

pesquisas acadêmicas sobre o papel da mulher no processo migratório, algo que não fizemos pelos limites da tese.

3.6 *Habitus* étnico-estudantil: campos e estratégias

[...] o *habitus* é esse conjunto de disposições, ou, em outras palavras, de esquemas de percepção, pensamento e ação, que são o produto da incorporação, interiorização, assimilação e aquisição de estruturas objetivas, de regularidade objetivas. (BOURDIEU, 2021, p. 97).

Esta subseção tem por objetivo analisar as estratégias mobilizadas pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil por meio dos capitais mobilizados em diferentes campos, a saber: político, social, religioso e educacional.

3.6.1 Campo político na formação do *habitus* étnico-estudantil

Desde o início da formação das colônias, a escolarização esteve submetida a uma série de intervenções: étnicas, comunitárias, políticas, religiosas. Pais, professores e alunos, autoridades de ensino, missionários católicos, ou ainda, a comunidade local foram os principais protagonistas do cotidiano escolar das colônias. (MASCHIO, 2012, p. 170).

Sayad (1998) relata a imigração com um deslocamento no espaço, contudo esse deslocamento não se caracteriza somente pela distribuição da população, ou seja, não é apenas físico. Ele é social, econômico, político, cultural e tem suas variações de acordo com o objeto e, em nosso caso, conforme a etnia.

Omuro (2015) descreve o cotidiano em meio ao choque cultural entre brasileiros e japoneses no período Vargas, com ascensão de regimes fascistas pelo mundo e a violência sofrida no Estado Novo no Brasil. Na educação “A influência do modelo educacional implantado pelo Estado Japonês também se refletia nos livros didáticos que foram unificados no Japão em 1903 e que eram utilizados nas escolas japonesas criadas no Brasil.” (OMURO, 2015, p. 69).

A luta simbólica tem então como objetivo mudar os grupos, as relações entre os grupos, a divisão em grupos e a hierarquia dos grupos ao mudar a visão dos grupos, quer dizer, a visão que os grupos têm dos grupos, a visão que as pessoas que fazem parte dos grupos têm dos grupos dos quais fazem parte e também a visão dos outros grupos. (BOURDIEU, 2020, p. 112).

Essa luta simbólica presente na escola étnica no período político ditatorial (1937-1945) está ligada à relação do poder existente entre as políticas educacionais e as formas como os imigrantes estabeleceram a educação de seus filhos.

Kochi (2017) destaca o sofrimento com o preconceito latente nesse período em Dourados, no interior do Mato Grosso do Sul, expresso devido à fenotipia e também aos costumes, vestimentas e festas envolvendo dançar típicas.

O ideário do governo Vargas de homogeneização de hábitos e costumes nacionais provocou situações que colocavam os japoneses como uma ameaça estrangeira à nação, sendo alvo de desconfiança, críticas e atos de discriminação que perduraram até a Segunda Guerra Mundial. (NISHIMOTO, 2011, p.53).

Nishimoto (2011) acrescenta que a história educacional em Campo Grande-MS tinha forte influência política nos valores sociais, tais como disciplina, civismo e ordem. Esses valores estavam presentes no ideário nacional, agindo diretamente no controle de entrada e saída do corpo docente institucional da escola étnica.

A preocupação do estado com a alfabetização evidenciava as ideias da nacionalização do país. O interesse em popularizar a língua portuguesa entre os brasileiros e de difundi-la nas colônias entre os imigrantes fazia-se notar no empenho dos professores. Eles eram obrigados a informar a quantidade e a nacionalidade dos alunos que haviam conseguido alfabetizar durante o ano letivo. O professor era avaliado pelas autoridades de ensino, que se prestavam nas visitas a conferir os resultados da alfabetização de alunos. (MASCHIO, 2012, p. 144).

Ao mesmo tempo, as comunidades étnicas buscavam, por meio da cultura e de algumas práticas, manter algumas tradições, como conhecimento da língua, história do país de origem, “[...] como representação do sentimento de pertencimento étnico e de unidade nacional [...]”. (MASCHIO, 2012, p. 29).

Assim, o “[...] campo que é um espaço de restrições, à medida que cada instante ele mesmo é objetivo de lutas, ele é transformado pela resultante das restrições, que exerce sobre os agentes” (BOURDIEU, 2021, p. 43). Portanto, os campos se relacionam e exigem condutas diferenciadas colaborando para a formação do *habitus*. No caso do campo político e social, quando tratamos das imigrações no Brasil, observamos que esse campo está ainda mais interligado, devido principalmente à formação das associações que agiam de forma política, social e educacional nas colônias dos imigrantes.

3.6.2 Campo social na formação do *habitus* étnico-estudantil

Construir o espaço social, essa realidade invisível, que não podemos mostrar nem tocar e que organiza as práticas e as representações dos agentes, é ao mesmo tempo possibilitar a construção de classes teóricas tão homogêneas

quanto possível da perspectiva dos dois principais determinantes das práticas e de todas as propriedades que daí decorrem. (BOURDIEU, 1996, p. 24).

Nessa subseção, temos por objetivo apresentar elementos das estratégias utilizadas pelos imigrantes no Brasil, identificadas nas produções selecionadas, em especial no que tange ao campo social, bem como expor a influência das associações, organizações e igrejas na formação das comunidades étnicas.

[...] se o mundo social, com suas divisões, é algo que os agentes sociais têm a fazer, a construir, individual e sobretudo coletivamente, na cooperação e no conflito, [...] a posição ocupada no espaço social, isto é, na estrutura de distribuição de diferentes tipos de capital, que também são armas, comanda as representações desse espaço e as tomadas de posição nas lutas para conservá-lo ou transformá-lo. (BOURDIEU, 1996, p. 27).

A formação de colônias e associações é um exemplo dessa construção do espaço social. No Brasil, a definição de “colônia” vigente em fins do século XIX se alterou quando ficou claro que os filhos dos imigrantes eram brasileiros étnicos. O termo, então, passou a significar “comunidade étnica”. No dizer de Lesser (2015, p. 127): “Em parte, esse novo significado estava relacionado à já mencionada discussão dos trabalhadores rurais como sendo colonos, distintos da mão de obra escrava.”

Para Wazyniak (2008), o conceito não diz respeito à concentração populacional e nem espaço geográfico, mas sim a uma representação simbólica, construída e mapeada no imaginário coletivo na terra estrangeira.

No sul de Mato Grosso a presença dos japoneses constitui fronteiras entre o grupo e a sociedade local. São agentes num campo simbólico propícios a travar lutas simbólicas com a sociedade local, ao mesmo tempo em que favorecem o fomento da cultura e são passíveis de trocas culturais. (NISHIMOTO, 2011, p. 45).

Um dos pontos do campo social levantados por Blogoslawski (2000, p. 36) é a participação das famílias com menor condição financeira: “[...] percebe-se uma desvalorização [...] muitos ficam no anonimato, e recebem destaque na comunidade somente aqueles que construíram os estabelecimentos comerciais ou industriais.” Em contrapartida, em outro momento, o autor menciona que durante as festividades todos participavam, porém muitos não tinham o que calçar nos pés e, nem por isso, deixavam de se apresentarem nas comemorações.

Em resumo, a menos que se queira ver na consciência de classe o resultado mecânico da pressão exercida pela necessidade econômica ou, ao contrário, o ato reflexivo de uma liberdade que se determina a despeito dos, e contra todos os, determinismos objetivos, é preciso admitir que a revolta contra a situação atual não pode se orientar em direção a alvos racionais e explícitos

senão quando estiverem dadas as condições econômicas da constituição de um consciência racional dessas finalidades, isto é, quando a ordem atual contiver a potencialidade de seu próprio desaparecimento e produzir, devido a isso, agentes capazes de fazer desse desaparecimento seu projeto. (BOURDIEU, 2021b, p. 161).

Isso posto, podemos observar que a participação nas colônias, além de envolver a questão social, refletia na relação econômica de cada família. O que Bourdieu (2021) cita como pressão mecânica, ou por vezes, uma violência simbólica, é apresentado nas relações entre os núcleos familiares étnicos.

Observamos que a fundação da Sociedade Escolar em Matador (SC) buscava, desde a sua fundação, por meio das relações sociais, culturais e educacionais, estabelecer um campo social que envolvia todos os imigrantes, sendo a questão étnica fator considerado mais importante que o capital econômico.

Segundo Kreutz (2000), as colônias alemãs, empreenderam estrutura comunitária de apoio escolar, religioso e sociocultural para favorecer os núcleos de imigrantes. Portanto, sendo parte do campo político e social, “[...] um campo de forças, [...] e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins [...] contribuindo assim para a conservação ou transformação de sua estrutura.” (BOURDIEU, 1996, p. 50). No trabalho de Souza (2006), observamos que a relação e a interação ocorrem por meio das práticas associativas que envolviam atividades recreativas, beneficentes e intelectuais.

Nesses espaços de convivência, na escrita dos estatutos, na fala dos atores teatrais, no canto dos corais e nas conversas entabuladas em seus salões e corredores, fazia-se uso do idioma alemão, preservando-se a germanidade, e se tomarmos como referência uma associação de Castro (PR) que recebia regularmente auxílio financeiro, por intermédio do consulado alemão, possivelmente associações em Curitiba também se beneficiassem deste tipo de subsídio. O que emerge, entretanto, destas práticas conjuntas, é a diversidade de entretenimentos, as diferentes lógicas associativas e as formas de controle e regulamentação impostas pelas atividades comunitárias. A pluralidade de associações demonstra certa hierarquia, uma escala de prestígio que sugere patamares econômicos díspares e desvela a heterogeneidade da colônia alemã curitibana. (SOUZA, 2006, p. 75).

Blogoslawski (2000) apresenta em seu trabalho que os imigrantes alemães tinham o objetivo de envolver os familiares nas atividades festivas e culturais desenvolvidas na colônia enquanto “[...] à escola alemã coube desenvolver nos filhos dos imigrantes a disciplina, o hábito, os costumes, a obediência, o respeito e a tradição

próprios da sociedade do trabalho que aqui se implantava com a colonização.” (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 51).

Outros tipos de agrupamentos eram realizados em Itajaí, como a Sociedade de Atiradores com competições de tiro, com o objetivo de reunir imigrantes das colônias próximas, enquanto que em Curitiba havia bailes, festas religiosas, excursões campestres e piqueniques para os que não eram associados. O próprio campo social buscava estratégias para manter a cultura e reunir os imigrantes com diferentes capitais. Para Bourdieu (2021, p. 290), “O capital social designa tudo que acontece com um indivíduo, um agente ou um grupo por intermédio de seus “relacionamentos”, institucionalizados ou não, com outros agentes ou outros grupos. ”

A participação das festividades no campo social se estabelece como estratégia, com o objetivo de dar visibilidade, como a estratégia matrimonial, dentre tantas outras possibilidades, fortalecendo assim as relações de pertencimento étnico. Nesse sentido, Junges e Knijnik (2018, p. 304) advertem que:

Todavia, o sentimento de pertencimento à nação alemã, perpetuado pela conservação e pela prática do *Deutschum* em território nacional, operava em suas vidas, subjetivando-os de modo a se perceberem como colonos cuja descendência alemã era priorizada.

Para Souza (2006), as famílias desenvolviam práticas sociais e ocupavam posições de destaque na sociedade curitibana devido aos traços culturais recriados na interação com o meio. Sendo assim, “[...] o *habitus* constitui o estímulo no sentido em que ele o percebe, ou o define, ou o pensa – e, ao mesmo tempo, ele modifica a eficácia que se exercerá sobre ele.” (BOURDIEU, 2021, p. 42). O “modo de ser e estar alemão” correspondia à formação do *habitus* étnico, isto é, o sentimento de pertencer ao grupo por meio das estratégias, da participação nas associações e nas festividades do campo político e social.

Por outro lado, podemos analisar esse segundo movimento como a busca pela ascensão a partir do fortalecimento interno dos próprios membros da comunidade, reunidos em clubes, agremiações e escolas étnicas, que foi uma prática recorrente dos processos imigratórios. Ao fazer isso, o grupo se fortalece, se estabelece e cria vinculações internas que o torna coeso e permite sua ascensão, e acaba por ser um processo interno de fortalecimento do ‘nós’. No caso dos japoneses, esse fortalecimento se deu com o intuito de valorizar sua cultura de origem. (KOCHI, 2017).

A construção dos espaços sociais, para Nishimoto (2011), partiu da necessidade de se discutir os assuntos relacionados à colônia nas questões agrícolas,

mas também pelas práticas culturais e desportivas e pela preocupação educacional dos imigrantes japoneses, filhos e netos na sociedade campo-grandense.

Wazniak (2008, p. 186) relata sobre o campo social na colônia paulista:

A “Colônia”, no período compreendido pelo estudo, constituiu um campo de relações de comunicação e referência que orientava os imigrantes japoneses e seus descendentes; concomitantemente preservou uma identificação étnica valorizando e ressaltando traços culturais que refletiam na sua organização social. Nesse sentido, este “ie imaginário”, a “Colônia” seria a mais evidente representação da nipocidade no Brasil. (WAZYNIK, 2008, p. 186).

Concordamos com Kreutz (2000) que, para compreender as etnias em relação à escola, é necessário que se tenha noção da estrutura de dinâmica das interações comunitárias. Mas também é preciso vincular a tradição cultural dos imigrantes na dinamização da estrutura comunitária com a ampla rede de associações numa perspectiva religiosa.

3.6.3 Campo religioso na formação do *habitus* étnico-estudantil

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política, [...]. (BOURDIEU, 2009, p. 69).

O envolvimento da igreja para manter as associações e colônias fundadas pelos imigrantes alemães era alto. A formação da Sociedade Escolar era de responsabilidade do pastor, que, além de indiciar a reestruturação interna da escola, abordava diferentes formas associativas para alavancar o processo educativo. Havia a exaltação na colônia germânica:

Embasado na ideia de um “sangue comum”, utilizando-se de critérios de raça, língua, cultura e espírito alemão, o *Deutschtum* evidencia uma pertença, um conceito de nacionalidade herdada, embora a cidadania possa ser vinculada ao local onde o indivíduo estivesse radicado, a pátria de sua escolha, na qual ele devia trabalhar com afinco, conforme sua condição germânica. (SOUZA, 2006, p. 42).

Na colônia Matador, a escola foi inaugurada em 12 de setembro de 1912, com a ajuda do Conselho Superior de Igrejas Evangélicas de Berlim, do Ministério de Relações Exteriores de Santa Catarina e da Sociedade Escolar de Matador, que, aos finais de semana, era sede da igreja.

Portanto, na colônia Matador, a escola tem o compromisso de atrair e envolver os jovens através do elemento religioso e dos valores culturais, onde perpassa o envolvimento com as questões esportivas (tiro), cívicas (datas cívicas) e da arte, esta representada pela dança e pelo grupo teatral presente no cotidiano da escola. Manter os jovens ocupados e não no ócio é dever da família e da sociedade escolar. Por esses motivos a escola existia, procurando preparar os jovens para se tornarem bons cidadãos brasileiros. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 51).

Blogoslawski (2000) menciona que o professor ministrava aulas de religião, regia o coral, coordenava apresentações e participava da diretoria e das festas escolares. A transmissão de valores religiosos ocorria concomitante aos ensinamentos da cultura de origem étnica.

A estratégia era se utilizar da instituição religiosa como ação social fruto do *habitus*. “A igreja contribui para a manutenção da ordem política, ou melhor, para o reforço simbólico das divisões desta ordem, pela consecução de sua função específica, qual seja, a de contribuir para a manutenção da ordem simbólica.” (BOURDIEU, 2009, p. 70). Na colônia Matador, além da escola e das associações étnicas, a igreja teve papel forte no desenvolvimento de estratégias sociais para a constituição do *habitus* étnico.

Kreutz (2000, p. 164) acrescenta “[...] que a maior parte das escolas dos imigrantes alemães, foram criadas comunitariamente e, ao mesmo, tempo vinculadas à coordenação das igrejas. Eram escolas comunitárias e confessionais.” O ensino religioso era obrigatório em Itajaí e todas as crianças deveriam aprender os ensinamentos bíblicos conforme a idade. Os sábados eram destinados para aulas de religião, canto e ginástica. Segundo Souza (2006, p. 78):

A Sociedade Escolar Alemã, *Verein Deutsche Schule*, fez parte do universo de práticas associativas objetivadas pelos imigrantes alemães, em Curitiba. Fundada em 15 de junho de 1884, a associação de ensino iria fornecer as diretrizes educacionais para sua escola comunitária. A trajetória dessa escola havia sido gestada em 1866, com a articulação efetiva desse grupo de imigrantes para fundar a *Communa Evangélica Allemã*, em 2 de dezembro daquele ano, convidando o pastor itinerante, Johann Friedrich Gaertner, para o atendimento religioso.

Essa relação entre a associação étnica e a igreja demonstra as funções sociais desempenhadas pela religião em favor do grupo étnico e se diferenciam

necessariamente de acordo com a posição que o grupo ocupa na estrutura das relações.

Assim, a escola alemã ³⁶vai além do elemento alfabetizador:

Está ligada ao compromisso de preparar as crianças com espírito empreendedor, preparando-as para enfrentar o trabalho, educadas na fé, para serem pessoas autônomas, perseverantes e dinâmicas para poder superar as dificuldades na colônia. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 96).

A estrutura dos campos estabelece uma relação de força entre os agentes e instituições envolvidas, que fornecem capitais, estrutura e estratégias para consolidar a educação étnica alemã. Ou seja:

Para construir um modelo do jogo que não seja nem o simples registro das normas explícitas, nem o enunciado das regularidades, mas que integre umas e outras, é preciso refletir sobre os modos de existência diferentes dos princípios de regulação e regularidade das práticas: há, naturalmente, o *habitus*, essa disposição regrada para gerar condutas regradas e regulares, à margem de qualquer referência a regras [...]. (BOURDIEU, 2004, p. 83-84).

No corpus constituído sobre as escolas alemãs, observamos que as instituições possuíam critérios, um modelo e uma cultura própria, que enfatizavam a língua alemã no currículo e estabeleciam condutas, regras e exigência rígidas quanto à disciplina. “Dentro desse modelo, concebia-se que o ensino em alemão [...] adquiria uma dupla função, assegurando a homogeneidade linguística e a conexão com a pátria de seus ancestrais.” (SOUZA, 2006, p. 175). Dessa forma, a constituição da formação do ser e estar estudante em escola étnica alemã agregava-se à esfera religiosa.

O ensino religioso repetido era obrigatório. Todas as crianças da escola tinham a obrigação de aprender os ensinamentos bíblicos de acordo com a idade. O aluno aprendia os temas do Sacramento e da Santa Ceia. Nas aulas de canto aprendiam hinos, versos, notas musicais semibreves, todas as crianças eram obrigadas a decorar os temas. Os cantos eram ensinados na língua alemã. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 92).

No caso das colônias alemãs, Blogoslawski (2000, p. 78) relata que “O professor tem de conhecer as leituras da Bíblia e viver a vida religiosa. [...], por isso seus exemplos e sua atitude diante dos alunos deveriam seguir os ensinamentos da igreja evangélica.” As escolas eram pensadas como espaços da catolicidade, que

³⁶ “[...] veio suprir uma lacuna - a falta de escolas públicas em número suficiente para atender à demanda mas também contribuiu bastante para a preservação do uso cotidiano do idioma alemão”. (SEYFERTH, 1994, p. 107). O isolamento no início da imigração alemã, principalmente na região Sul, foi observado no que tange às escolas e às associações que formavam a base da comunidade, no entanto, pelos limites da tese, não será aprofundado.

ensinaria o mínimo que o alunado precisaria para os afazeres, tais como ler, escrever e contar, unindo-os a algumas práticas para manter a italianidade.

Em contrapartida, nas escolas paroquiais e nas chamadas escolas italianas, em algumas aulas que se estabeleciam em áreas rurais dirigidas por padres, havia a influência direta na escolha ou indicação de professores (LUCHESE, 2015) e também numa ordem social de moral cristã construída desde a infância.

Claro está que a educação das crianças era compreendida como uma ação conjunta da família, da escola e da religiosidade. Todos os processos disciplinares vivenciados, especialmente nessas três esferas, tinham como foco a formação da infância para o trabalho, dos "novos cidadãos" que a Nação brasileira almejava. Escolarização - eis a chave apontada para a civilidade, a "ordem e o progresso" tão caros aos republicanos de então e que não deixavam de estar em consonância com aspectos disciplinares primados pela Igreja e pelas famílias. (LUCHESE, 2015, p. 310).

Outro ponto que a autora considera é a concorrência entre escolas confessionais e escolas públicas “[...] porque atribuía uma distinção social às famílias, significando prosperidade e enriquecimento, caso tivessem condições de enviar e manter, pelo menos, algum dos filhos em escola confessional.” (LUCHESE, 2015, p. 246). O capital econômico para se manter numa escola particular significaria visibilidade no campo social como um bem simbólico.

As famílias, de modo geral, construíram uma racionalidade que distribuía os filhos nas tarefas a serem desempenhadas. O próprio incentivo à permanência nos estudos era dado a um ou, no máximo, a dois filhos. Aos demais, bastavam noções rudimentares. Válido é lembrar, como já mencionado, que em famílias numerosas um ou dois filhos também seguiam vida religiosa. (LUCHESE, 2015, p. 273).

Essa estratégia do primogênito é encontrada em diversas produções referentes aos nipônicos, no qual o mais velho ficava responsável por cuidar dos irmãos e continuaria as atividades agrícolas para manter os mais novos nas escolas.

A família, como primeiro espaço de sociabilidade, caracterizava-se pelo patriarcalismo e por ser numerosa. Do nascer ao morrer, o cultivo dos laços familiares a transmissão de valores e princípios, a divisão das tarefas masculinas e femininas, a preservação de hábitos alimentares, os rituais do batizado, do crisma, do casamento e do funeral, que demarcavam as mais importantes etapas da vida, ocorriam na família. Era comum a convivência de diferentes gerações em uma mesma casa e, nessas relações, acontecia a transmissão oral de tradições, costumes e saberes. (LUCHESE, 2015, p. 84).

No que tange às produções sobre as escolas étnicas japonesas e sua relação com a religião, essa foi vista como estratégia política para demonstrar integração

(OMURO, 2015). A referida autora, na tese “A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)”, escreveu que o objetivo de sua tese gira em torno da escolarização da colônia japonesa e não da história da igreja católica, tamanha a relação da igreja com os imigrantes dessa região. No Vale do Ribeira, tanto a Igreja Católica quanto a Episcopal mantiveram algum tipo de aula de língua japonesa em seu espaço.

Além das escolas primárias localizadas nos dos cinco bairros da colônia, houve também pequenas escolas particulares. Entre ela destaca-se, por sua peculiaridade, a escola do bairro de Manga Larga, que funcionava na Igreja Anglicana, religião para a qual a comunidade nipônica local se converteu em meados da década de 1920. (OMURO, 2015, p. 65).

Outra escola ligada à Igreja Católica foi a Escola Padre Frederico, que contou com a ajuda de Roma para se instalar e funcionou como internato, onde recebeu freiras do Rio de Janeiro e do Japão (OMURO, 2015).

Em 1928, chegou a Registro o Padre Aloysio Rosen, da ordem do Sagrado Verbo Divino, para instalar a missão católica na região. Era um padre alemão, que trabalhou cerca de 15 anos em missões católicas no Japão. Conhecia a língua e os costumes japoneses, mas solicitou o auxílio de catequistas japoneses: os srs. Massaru Ugayama e Takeo Ito. Conseguiu formar capelas e converter japoneses nas comunidades rurais de Raposa, Jipovura e Taquaruçu. Viajou para o sul do Brasil aonde conseguiu recursos para concluir a Igreja Matriz, com católicos alemães. Em 1929, a igreja foi concluída. (OMURO, 2015, p. 87).

Silva (2011) traz outra característica singular aos imigrantes japoneses: o batismo. E, com ele, a alteração de nome era comum para facilitar a comunicação, não somente pela questão religiosa.

Esse tipo de batismo era um importante instrumento para a inserção dos brasileiros descendentes de japoneses e também dos recém-chegados ao Brasil. Era nesse momento, muita das vezes, que passavam a utilizar um nome de origem ocidental, quando não, os pais, conformados com o destino Brasil, optavam já pelo nome ocidental no momento do nascimento. (SILVA, 2011, p. 132)

Ainda segundo Silva (2016, p. 186), “No Vale do Ribeira tanto a Igreja Católica quanto a Episcopal mantiveram algum tipo de aula de língua japonesa em seu espaço”. Essa prática mencionada pelo referido autor apresentava e fortalecia os traços de obediência e valorização das regras e respeito aos professores. Nesse sentido,

A submissão, a disciplina, a organização, a assiduidade, o controle de tempo e das vontades naturais são aspectos valorizados tanto no campo religioso quanto no campo educacional. Essas características podem ser consideradas como um ponto comum no *habitus* religioso e estudantil. (OLIVEIRA, 2020, p. 75).

Para Bourdieu (2009, p. 33), “[...] a religião contribui para a imposição (dissimulada) dos princípios de estruturação, da percepção e do pensamento do mundo.” Ou seja, o campo religioso forma um sistema de práticas e percepções que corroboram entre outros para formação do *habitus* étnico-estudantil.

Pontuamos alguns elementos da religião apontados nas colônias e nas escolas étnicas como formadoras de capitais simbólicos ou não, que contribuem para a formação do *habitus* étnico. Na próxima subseção, aprofundaremos nas questões do campo educacional na formação do *habitus* étnico-estudantil.

3.6.4 Campo educacional: do *habitus* étnico ao *habitus* étnico-estudantil

Porque o *habitus* é uma capacidade infinita de engendrar em toda liberdade (controlada) produtos – pensamentos, percepções, expressões, ações – que sempre têm como limites as condições historicamente e socialmente situadas de sua produção, a liberdade condicionada e condicional que ele garante está tão distante de uma criação de imprevisível novidade quanto de uma simples reprodução mecânica dos condicionamentos iniciais. (BOURDIEU, 2013, p. 91).

Nesta subseção, temos por objetivo nos aproximarmos dos seguintes questionamentos: Quais práticas escolares são identificadas nas produções científicas e acadêmicas nas escolas étnicas? E quais elementos do *habitus* étnico foram mobilizados para a construção de um *habitus* étnico-estudantil?

O *habitus* étnico é resultado da homogeneidade das condições de existência e das disposições daqueles que se reconhecem em suas práticas ou em seus propósitos e, principalmente, no grupo de origem. Para Demartini (2021), “O *habitus* do grupo de pertencimento certamente não foi apagado pelas leis e restrições estabelecidas, nem pelos currículos escolares importantes.” Nessa compreensão, a autora expõe que, no período Varguista, os imigrantes sofreram sanções políticas e, ainda assim, preservaram o *habitus* étnico.

Dessa maneira, compreendemos o *habitus* como não estático, sujeito às adjetivações, sendo necessário considerar as relações dos agentes e dos campos em que estão presentes no seu momento social e histórico. O *habitus* étnico-estudantil se configura como uma condição de existência de condicionamento com sistema de disposição comum (conexão) a todos os produtos (práticas) desse condicionamento.

Bourdieu (2009) pondera as escolhas do agente condicionadas ao campo no qual ele está inserido, as quais dependem do tipo e do volume de capital adquiridos ao longo de sua trajetória. Dessa forma, quanto maior o volume de capitais, maior será a capacidade de melhores condições dentro do campo. As disposições estão tão incorporadas no *habitus* étnico-estudantil que suas práticas, discursos, modo de agir e pensar são “naturalizados”³⁷. Contudo, são práticas e ações estabelecidas nos campos que o agente frequenta, ou seja, nos campos sociais e educacionais, que estão presentes também no *habitus* étnico.

A cultura escolar é entendida “como um conjunto de normas “[...] e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas.” (JULIA, 2001, p. 10-11). Portanto, cultura e etnicidade estão entrelaçadas e põem em evidência o embasamento da identidade.

As práticas cotidianas, *habitus*, modo de vida, organização social e outros aspectos da realidade cultural tem importância na contextualização da etnicidade. Nesse sentido, atribuem-se características étnicas ao modo de comemorar festas religiosas, como natal e páscoa, que são comum a todos os cristãos. Nos relatos de imigrantes sobre os tempos pioneiros na colônia Blumenau, a festa de natal, por causa do costume de armar a árvore e entoar canções apropriadas em língua alemã, evoca a pátria deixada para trás e ao mesmo tempo presente nesse outro lugar. (SEYFERTH, 2011, p. 54).

Para Voigt (2008), a preservação da cultura é uma estratégia política dos imigrantes como forma de inserir sua identidade no novo território, ou seja, na nação de acolhimento. A identidade teuto-brasileira seria o resultado do embate das particularidades étnicas diante da diversidade e se pautaria em questões como:

[...] ética do trabalho e da poupança, a religiosidade, a natural tendência ao associativismo, o respeito às leis e hierarquias, a valorização da iniciativa particular e familiar, o desprezo pela iniciativa pública e pelo Estado, a manutenção das tradições e do idioma, o isolamento municipal e regional, o respeito ao meio ambiente, seriam alguns destes traços culturais que caracterizariam a cultura teuto-brasileira, ainda visualizada como um contraponto positivo à presença lusa, africana e indígena na formação nacional do Brasil. (VOIGT, 2008, p. 76).

Blogoslawski (2000) inclui que a colônia educava as crianças nos moldes da cultura alemã, não deixando de formá-las para serem cidadãos brasileiros. A escola seria importante fator para preservação da língua alemã, que se iniciava no contexto familiar,

³⁷ O termo está entre aspas, pois, segundo Bourdieu (2021, p.97), o *habitus* é: “[...] lugar de intenções de sentido, de intenções significativas” [...] as estruturas incorporadas do *habitus* são geradoras de práticas que podem estar ajustadas às estruturas objetivas do mundo social sem ser o produto de uma intenção explícita de ajuste.”

sendo exigência familiar no mínimo a alfabetização. Dessa forma, ser assíduo, ser pontual e disciplinado eram requisitos dos alunos das escolas alemãs.

Um dos rituais praticados nas escolas de imigração alemã do Rio Grande do Sul, na época da Campanha de Nacionalização. O ritual consistia em entoar o Hino da Alemanha, configurado como um modo de exercício, no qual os alunos descendentes de alemães exerciam sobre si mesmos e que atuava na produção de um certo processo de identificação que os conduzia a se sentirem alemães. (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 307).

Essa atitude contraditória permite observar, segundo Nogueira e Nogueira (2009), a existência de uma estrutura social objetiva, baseada em múltiplas relações de luta e dominação entre grupos dos quais os sujeitos participam e para cuja perpetuação colaboram por meio de suas ações cotidianas.

As famílias participavam das propostas e estratégias de escolarização para formar um *habitus* étnico-estudantil. Assim, a fiscalização das atividades, principalmente da frequência escolar, foi um dos elementos identificado nas produções sobre as escolas alemãs. Blogoslawski (2000) menciona um documento registrado em ata sobre a intimação realizada pela Associação e dirigida aos familiares sobre o dever de mandar suas crianças à escola e não deixá-las faltar às aulas. Dentre as estratégias familiares descritas:

Os irmãos, se não estivessem encarregados de supervisionar o cumprimento das tarefas, seriam obrigados a participar ao menos como ouvintes das lições e poesias lidas e relidas, em voz alta. Os pais, responsabilizados pela escola, cumpriam seu papel, conferindo as formas e usos do tempo reservado aos deveres de casa. Para a criança, a quantificação desse tempo estaria estreitamente relacionada à sua capacidade individual de compreensão, regulação e interiorização do mesmo, ou seja, sua disciplina. (SOUZA, 2006, p. 108).

Averiguamos com essa passagem que o *habitus* étnico mobilizado nas relações familiares era a gênese para estabelecer um *habitus* étnico-estudantil. As famílias eram membros da Associação, que representava todas as escolhas das escolas, desde professor, material didático, currículo e maneiras de agir do professor e do alunado. “Portanto, quando escolhia o professor, exigia que ele ensinasse para as crianças os conteúdos sobre o mundo europeu.” (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 96).

A escolha do professor, na colônia Matador, passava por alguns critérios. Nos primórdios, optou-se pela pessoa mais inteligente do lugar para lecionar e ainda que fosse da mesma etnia e religião, havendo sempre a preocupação com a qualidade e com a eficiência da formação dos seus filhos. Em outro momento, buscavam-se professores

com maior especialização fora da colônia. Como aponta Blogoslawski (2000), para atuar na escola, foi contratado o professor Erwin, “[...] que afirmava que havia se especializado para ser orientador de jovens no Brasil, cujo objetivo era torná-los capazes, fortes, vencedores e com espírito de empreendedores.” (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 72). Em seu discurso de “posse” como professor, ele fez uma fala direcionada para os alunos, alertando-os de que “deveriam seguir as regras e serem obedientes, porque, se fosse necessário utilizar o recurso da vara, o faria”. O professor prosseguiu alertando que “só com muito esforço e dedicação conseguiriam êxito”.

Os momentos de cultura e lazer nessa colônia alemã possuíam vários propósitos e as atividades culturais da escola eram monetizadas para gerar renda e auxiliar nas despesas da instituição. Um dos exemplos é o grupo de teatro que, além de divulgar e perpetuar a cultura alemã, colaborava financeiramente para a associação e a escola.

Aos mais jovens cabe a responsabilidade de aprender desde cedo, na família e na escola, a existência desses momentos de cultura, arte e lazer. Sobre o espaço cultural ocupado pelos jovens em Matador, figura o grupo teatral criado na Sociedade Escolar de Matador. Esse grupo teatral realiza várias apresentações, marcando presença nas escolas alemãs da região, apresentações estas que rendem economicamente ajuda para o caixa escolar da sociedade. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 48-49).

A diretoria da Sociedade Escolar, juntamente com as famílias, definiam fatores importantes da rotina escolar. No que diz respeito às férias escolares, estavam conciliadas de forma que “O tempo de férias para as crianças significava ajudar na roça e na colheita.” (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 84). Assim como,

O tempo diário de permanência na escola sofreu algumas variações, atendendo às exigências do tempo social e, entre uma alvorada e outra, além do período matutino, entre quinze e dezessete horas, eram oferecidas algumas matérias optativas exceto às quartas-feiras e aos sábados. Em 1913, estas consistiam em aulas de piano, trabalhos manuais e idiomas, inclusive o alemão, “para os alunos brasileiros”. (DS, *Relatório*, 1913 *apud* SOUZA, 2006, p. 106).

A Sociedade Escolar, ao abranger a elaboração da cartilha para a escola alemã, trazia na capa o alerta: “Gramática portuguesa para uso nas escolas alemãs no Brasil” (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 91). Para Julia (2001), a dimensão singular dessa mensagem interpõe-se aos sujeitos e funciona como organizadora e reguladora das ações por ele subvertidas.

A estrutura curricular da escola alemã era composta por Gramática (leitura, ortografia, caligrafia, língua alemã), Cálculo e Geometria, Desenho, Canto e Recreio.

Souza (2006) acrescenta que os exercícios de leitura em voz alta consistiam-se em exercícios de pronúncia e dicção e denotavam um treinamento fonético. Era necessário decorar poesias e declamar de forma cadenciada as palavras, fato que exigia rigor e disciplina do alunado.

A disciplina é parte integrante do processo escolar e exigida pelo professor sob a determinação da direção escolar. A educação disciplinar adquirida no âmbito familiar tem continuidade na escola. Na sala de aula o professor vigiava de perto todos os movimentos e expressões dos meninos e meninas. Qualquer ato fora dos padrões de silêncio, atenção, respeito, ritmo de trabalho, execução, frequência, compromisso, ordem, era certamente reprimido. A punição acontecia dentro da sala de aula, na frente dos colegas. As crianças apanhavam de vara e sofriam puxões de orelha, de cabelo, entre outros castigos. O professor mandava um bilhete para casa avisando aos pais o comportamento, e o aluno acabava apanhando de novo. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 86).

Blogoslawski (2000) reforça, por meio dos depoimentos de seus agentes de pesquisa, que a disciplina é ainda hoje parte da vida deles. Essa disciplina da escola alemã tinha por objetivo incutir nos alunos o comportamento disciplinar exigido pelas famílias na vida da colônia.

O professor ensinava a respeitar os adultos mais velhos da comunidade e como atender uma visita, enquanto os pais estivessem trabalhando na roça. Segundo Bourdieu (2021, p. 97) “[...] as estruturas incorporadas do *habitus* são geradoras de práticas que podem estar ajustadas às estruturas objetivas do mundo social [...]”. A disciplina alemã era rígida e severa, tornando-se um *habitus* étnico. Como exemplo, nas escolas alemãs:

As regras de comportamento ficavam inscritas na contracapa do boletim e comunicavam que a observância dos princípios da boa educação deveria ser estendida a todos os momentos, mesmo durante o período de tempo passado longe da escola, concebendo-se que “a educação da juventude só oferece bons resultados quando a escola e a casa estão a trabalhar em conjunto.”. (SOUZA, 2006, p.102).

Constatamos que, ao inserir as regras e a disciplina ao aluno de origem alemã, deveriam ser inseridos “[...] certos elementos da cultura a fim de que ele deles se nutra, que ele os incorpore à sua substância, que ele construa sua identidade intelectual e pessoal em função deles.” (FORQUIN, 1993, p. 168). Além disso, seria necessário que o aluno incorporasse o *habitus* étnico-estudantil ao longo de sua trajetória escolar e familiar.

Assim, como a disciplina enquanto comportamento era exigida nas escolas alemãs, o conhecimento da matemática aparecia em alguns estudos. Nesse caso, o artigo

de Junges e Knijnik (2018) se destacou na Revisão Sistemática no quesito cultura escolar nas escolas étnicas alemãs. Souza (2006) defende que esse interesse pela matemática se deve à utilidade na vida cotidiana dos colonos, sendo a matéria dividida no currículo escolar em cálculo mental e cálculo escrito.

As autoras Junges e Knijnik (2018) realizaram entrevistas-narrativas com sete pessoas que estudaram em escolas de imigrantes alemães e nelas há relatos dos rituais e dos comportamentos de professor e de alunos nas turmas. Também mencionaram que algumas escolas não eram exclusivas para alunos de origem étnica alemã. Dentre as particularidades relatadas pelos agentes de pesquisa, as autoras mencionam que:

Três participantes da pesquisa observaram que seus professores eram coniventes e até estimulavam os alunos *filhos de alemães* a serem *melhores* do que os *filhos de brasileiros* na resolução de exercícios matemáticos difíceis. Isso potencializava a competição e a separação em dois grupos caracterizados por suas descendências nas aulas das escolas da imigração alemã do Rio Grande do Sul. Assim, os estudantes eram classificados em duas categorias distintas: aquela relativa aos descendentes de imigrantes alemães, posicionados como *superiores*, por resolverem questões difíceis de matemática, e uma segunda categoria, associada aos *outros*, posicionados como *inferiores*, por não serem tão eficientes na resolução de exercícios difíceis ou por não terem seguido os procedimentos indicados pelo professor, mesmo que suas respostas estivessem corretas. (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 314, grifo do autor).

A distinção entre o grupo brasileiro e o alemão era um jogo de classificação na realização dos exercícios matemáticos. A competição promovia disputas que evidenciavam os que sabiam matemática e os que não sabiam. Então, “[...] no topo se situavam aqueles que seriam os exemplos a seguir – por conseguirem realizar *corretamente* tais exercícios – e nos níveis inferiores aqueles que não tinham êxito na sua resolução.” (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 313, grifo do autor). Havia a discriminação entre brasileiros e alemães, pois, segundo as autoras, os brasileiros que não completavam a lista de exercícios eram vistos como preguiçosos.

A violência simbólica é essa coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural, pelo fato de serem, na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação; (BOURDIEU, 2001, p. 201).

A violência simbólica cometida pelo professor na disciplina de matemática ia além da comparação entre brasileiros e imigrantes, uma vez que os alunos alemães que

não conseguiam realizar os exercícios eram desvalorizados por não conseguirem atender aos preceitos étnicos alemães.

Podemos afirmar, então, que a matemática escolar e os rituais a ela associados operavam de modo a conduzir os escolares na aquisição de habilidades e conhecimentos dessa disciplina. Mas não só isso. Ela estava diretamente relacionada com o desejo dos alunos descendentes de alemães de se identificarem como *bons* alemães/colonos. Ou seja, eles se reconheciam como alemães de cidadania brasileira e *saber* a matemática ensinada na escola reforçava esse sentimento, mas também indicava quem era um *bom* ou um *mau* descendente de alemães, e ditava como um alemão *de verdade* deveria ser e agir. É interessante observar, também, que, em suas enunciações, os entrevistados estabeleciam a seguinte relação: um bom alemão/colono tinha de *saber matemática* e realizar corretamente todas as atividades propostas pelo professor, pois isso indicava que não *tinha preguiça*. Preguiça seria próprio de um indivíduo preguiçoso e era preciso mostrar que *os alemães não eram preguiçosos*. Ao contrário, eram *trabalhadores*. A característica de ser trabalhador funcionaria como uma *identificação* dos alemães e de seus descendentes. (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 315, grifo do autor).

O artigo de Junges e Knijnik (2018) apresenta diferentes comportamentos e práticas que contribuíram para produzir “modos específicos de ser e estar” no mundo, atuando na subjetividade dos escolares. Isso corrobora a formação de um *habitus* étnico-estudantil a ser seguido pelo sujeito e constitui um princípio gerador duramente armado.

Devido ao grande interesse de os alunos descendentes de alemães demonstrarem que *sabiam* matemática, essa classificação atuava como um forte divisor entre os escolares descendentes de alemães e os demais estudantes. Isso favorecia a criação de uma atmosfera de disputa entre os alunos e reforçava, no grupo, o sentimento de uma suposta superioridade alemã. (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 314).

Ao perscrutar a forma como o ensino de matemática ocorria na escola étnica alemã, observamos que as listas de exercícios eram extensas e tinham o objetivo da aprendizagem pela repetição. Assim, a aprendizagem da matemática estava associada aos rituais da repetição e da exercitação.” (JUNGES; KNIJNIK, 2018, p. 311), sendo os exercícios extraídos dos livros escolares, conforme mencionam as autoras, não acrescentando e desenvolvendo outras habilidades.

Assim, a cultura não é mais somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, mas ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino (FORQUIN, 1993). A cultura escolar não está dada e nem é definitiva, no entanto se impõe nas práticas escolares e, conseqüentemente, nas relações com o sistema educacional e meio social.

A disciplina na escola alemã tinha por objetivo incutir nos alunos o comportamento disciplinar necessário para a vida na colônia. O aluno da

escola alemã aprendia a respeitar os adultos, os mais velhos da comunidade, e saber atender uma visita (parente, amigos) com educação quando os pais estivessem trabalhando na roça. A disciplina na escola alemã era, portanto, rígida e severa. Os depoimentos de alunos que estudaram na Sociedade Escolar de Matador revelam como a disciplina é, ainda hoje, parte da vida deles. (BLOGOSLAWSKI, 2000, p. 86).

Disciplinar o aluno significava prepará-lo para a vida e educá-lo para o trabalho. Com a disciplina rígida, as crianças viviam um clima de muito respeito aos mais velhos, mas, ao que parece, o medo fazia parte desse processo (BLOGOSLAWSKI, 2000). O professor tinha o aval para disciplinar até por meios físicos, caso achasse necessário.

Sobre as escolas étnicas italianas, consideramos o campo educacional como “[...] espaços que não são visíveis, que precisam ser construídos para dar conta das práticas e em cujo interior se exercem forças que só captamos através das modificações que elas causam nos indivíduos, em sua conduta.” (BOURDIEU, 2021, p. 32). De modo geral, sobre a conduta:

As escolas, denominadas "italianas", foram o resultado da ação das comunidades, principalmente nas zonas rurais, ou das associações de mútuo socorro, especialmente nas zonas urbanas. Elas foram, de início, a alternativa dos imigrantes à falta de escolas públicas. As escolas "italianas" rurais raramente receberam material escolar do governo italiano, e os professores, membros da própria comunidade, ensinavam em dialeto as noções fundamentais de leitura, de escrita e das quatro operações. Nas escolas mantidas pelas associações de mútuo socorro, o currículo era diversificado com o ensino de geografia e história da Itália, desenho, ginástica sueca e exercícios militares e de outros idiomas a exemplo do francês. Agentes consulares e cônsules, em seus relatórios, destacaram constantemente a importância das escolas ditas "italianas" para difusão do sentimento da italianità entre os imigrantes e seus descendentes, criando-se laços com a Pátria-mãe. Essas escolas mantidas pelas associações foram as que receberam, por um período de tempo mais regular, material didático vindo da Itália, bem como professores enviados com o intuito de ensinar, mas também de manter/criar vínculos de italianidade e atuar como agentes consulares. (LUCHESE, 2015, p. 474 - 475).

Luchese (2015) denomina como aulas elementares as noções básicas como escrita, leitura e cálculo efetuados na comunidade étnica italiana. E diferencia a escola da zona rural, constituída pelas famílias, da escola da zona urbana, formada com o apoio das sociedades de mútuo socorro.

A escolarização era vista como uma possibilidade de ascender social e financeiramente, possibilitando exercer outras atividades não agrárias (MASCHIO, 2012). Além disso, constituía-se como estratégia de sobrevivência e adaptação na nova pátria. “Portanto, a preferência era pela escola pública, gratuita e com ensino de

português. Caso tivessem que pagar e pudessem escolher, a opção era a escola confessional, onde o ensino também era dado em português.” (LUCHESE, 2015, p. 206).

Como podemos observar, a colônia italiana mobilizava diferentes estratégias e, por vezes, utilizou-se de autoridades políticas e religiosas para abertura de escolas na colônia. O ensino bilíngue foi trazido pelos autores como uma dessas estratégias:

A tática dos colonos em empreender o ensino bilíngue instituindo como professor público um dos seus, garantia a concretização de dois objetivos: o de aprender o português como instrumento de adaptação, e o de manter viva a cultura italiana pela perpetuação da língua materna, amplamente falada no interior das famílias. (MASCHIO, 2012, p. 112).

De modo geral, as escolas étnicas buscaram perpetuar os traços culturais italianos acionados como símbolos da identidade étnica. Dentre as estratégias educacionais identificadas estão:

Por exemplo, em uma família numerosa, enquanto uma parte dos irmãos em idade escolar frequentava a escola pública durante aquele ano letivo, a outra parte frequentava a escola confessional católica, trocando a ordem sucessivamente até completar o período escolar dos filhos. Esse fato ocorria pelo interesse dos pais em proporcionar aos seus filhos o aprendizado das duas línguas, mas também pela economia dos gastos que a família deveria dispendar na escolarização. (MASCHIO, 2012, p. 114).

Outra forma era a certificação pelo aproveitamento escolar, como forma de estímulo, criando um “*ranking*” na entrega de notas dos exames finais, funcionando assim como um ritual de menções honrosas ou prêmios (LUCHESE, 2015). Dessa forma, criava-se uma luta simbólica nas relações e uma divisão de grupos.

Indubitalmente, se a escola era um espaço fechado na rotina cotidiana, nas cerimônias ela se abria e se mobilizava numa intensa dinâmica social. Foram também estratégias para a promoção da visibilidade da escola, da sua produtividade e a apresentação dos resultados alunos, demonstrando os méritos pedagógicos. A afluência da população às escolas e/ou a outros espaços públicos para assistirem às festividades escolares constitui importante argumento para entender o sentido e o lugar da escola entre os imigrantes e descendentes. As famílias faziam-se presentes, não apenas acompanhando as apresentações, os desfiles, as exposições, mas se colocando disponíveis para ajudar na organização, oferecendo, inclusive, a própria casa e preparando a refeição que, em muitos casos, era servida após a festividade. Acrescente-se, ainda, que o espaço foi, nos turnos em que não havia aula, especialmente nas escolas isoladas, utilizado para catequese e encontros da comunidade. (LUCHESE, 2015, p. 357 - 358).

O *habitus* étnico aqui revelado por meio da representatividade na colônia correspondia a um “[...] produto da incorporação de estruturas objetivas e que, entre as

estruturas das quais o *habitus* é a incorporação.” (BOURDIEU, 2021, p. 97). As práticas descritas diziam respeito aos costumes incorporados na rotina escolar.

Ao pensar o espaço escolar, é pertinente entendê-lo como um produtor de sociabilidades. Organizando festividades para alunos, pais e comunidade, a escola produziu representações, difundiu celebrações do calendário, marcando datas cívicas, comemorativas e litúrgicas. No espaço da escola pública, foram produzidas solenidades voltadas à comunidade, tornando-a um eixo irradiador e difusor de costumes, de lembranças, de tradições e significados plenos nos planos simbólico e pedagógico, mas também no político. (LUCHESE, 2015, p. 343).

No entanto, a escola também foi vista como o local da violência simbólica descrita em alguns relatos como um “choque” cultural no contato com a língua portuguesa. “Muitos foram expostos a situações embaraçosas em virtude do sotaque e da dificuldade de “corrigirem” suas pronúncias”. (LUCHESE, 2015, p. 449).

Os conflitos gerados pelos colonos e pelas autoridades religiosas e escolares demonstravam que as manipulações e as tensões de poder decorriam de questões ideológicas e de embates étnicos. Contudo, a destituição dos cargos de professores também tinha como motivo o desejo em ver na prática escolar cotidiana, a concretização dos seus interesses pessoais de ascensão social. (MASCHIO, 2012, p. 183).

Segundo Rech e Luchese (2018), uma das dificuldades que motivou o fechamento das escolas étnicas, além das questões políticas e histórias, foi a falta de professores.

É preciso considerar que os colonos não se opunham a professores de outras nacionalidades que desenvolvessem bons resultados no trabalho escolar, ainda que a preferência dele recaísse sobre professores da mesma nacionalidade. Os professores italianos que não cumprissem com seus deveres eram imediatamente denunciados pelos imigrantes. Esse fato comprova, assim, a premissa de que aqueles colonos também pressupunham a qualidade do ensino, principalmente da língua portuguesa e da moralização dos costumes. (MASCHIO, 2012, p. 127).

A escolha de bons professores era uma das estratégias para se manterem os costumes e tradições. Essa escolha perpassava “[...] o capital simbólico, todas as formas do ser percebido que tornam conhecido o ser social, visível (dotado de *visibility*), celebre (ou celebrado), admirado, citado, convidado, amado etc.” (BOURDIEU, 2001, p. 295). As famílias se preocupavam com o preparo de seus filhos na busca por concretizar projetos de vida por meio da escolarização. Em geral, apoiavam o trabalho do professor, respeitando-o e o considerando uma liderança local.

No caso da escola japonesa exposta por Omuro (2015), as práticas professorais e a rigidez quanto ao comportamento do alunado permitia até “castigos” para atos não

aceitáveis. Conforme a referida autora, a justificativa para essas práticas, segundo seus entrevistados, ocorria pelo fato de que “[...] naquela época os alunos respeitavam os professores e aprendiam mais.” (OMURO, 2015, p. 185).

[...] o professor Milton Feijão era muito exigente e bravo e quando ficava nervoso não hesitava em bater na cabeça dos alunos com a régua. Entretanto o entrevistado não achou que a rigidez do professor estivesse errada, pois considerou que, naquela época os alunos respeitavam os professores e aprendiam mais. (OMURO, 2015, p. 185).

Essa “aceitação” ou “incorporação” de comportamentos se transforma em *habitus* estudantil quando o alunado não contesta a forma como o professor conduz a escolarização. O apoio e o “aval” da família étnica japonesa reforçam essas atitudes.

Na cultura nipônica, o respeito ao Imperador, aos mais velhos, aos pais e aos professores advêm de uma formação moral vivenciada na família, nas escolas e nas demais instituições sociais: valores, costumes que orientam a maneira de ser própria daquele povo. (OMURO, 2015, p. 186).

No período do Governo Vargas, quando muitas escolas étnicas foram fechadas e os documentos queimados, houve uma tentativa de nacionalização da escola étnica como, por exemplo, com a inclusão obrigatória de disciplina como Geografia e História do Brasil. “A escola deveria ser um dos meios para assimilar os estrangeiros e criar a identidade nacional e, nesse sentido, a Comissão Nacional do Ensino Primário foi criada em 1938, dentro do Ministério da Educação e Saúde.” (OMURO, 2015, p. 134). Segundo a autora, na cidade de Registro – SP, o núcleo colonial continuou a desenvolver táticas de resistência, embora a história oficial negue qualquer reação. Dentre as táticas estava o ensino doméstico.

A pesquisa supramencionada sinaliza que, segundo os depoentes, a escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro elevou-se bastante entre a segunda e a terceira geração. Dessa forma, as perspectivas dos filhos dos imigrantes seriam a de ingressar e obter sucesso no estudo acadêmico do currículo nacional brasileiro. Para a autora:

Na verdade a escolarização foi incorporada pela comunidade como uma forma de ascensão social. Por outro lado a rápida integração escolar não significou um processo de aculturação. Especialmente na cidade de Registro, observou-se que a comunidade local conseguiu se reorganizar resgatando algumas práticas culturais de origem nipônica, que modernizadas e integradas à cultura brasileira marcam a presença dos japoneses na localidade. (OMURO, 2015, p. 225).

Camacho (2012) interpreta esse comportamento como uma estratégia familiar para manter os laços étnicos e, ao mesmo tempo, preparar e munir seus filhos para a competição do mercado de trabalho por meio de valores culturais, tais como o respeito à hierarquia, à responsabilidade e à disciplina. Para finalizar, uma reflexão atual realizada por Camacho (2012) nos remete a formação do *habitus* étnico-estudantil:

Outra diferenciação das famílias nipo-brasileiras é a não premiação pela aprovação na escola ou conquista dos primeiros lugares. A recompensa nesses casos é abominada porque a ética japonesa não premia, em hipótese alguma, o cumprimento de um dever. Ser aprovado, e bem aprovado, nada mais é do que uma obrigação. (CAMACHO, 2012, p. 103).

Para Bourdieu (1996), o *habitus* é diferenciador e diferenciado nessa formação do *habitus* étnico-estudantil. Segundo o autor: “Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns.” (BOURDIEU, 1996, p. 22). Ou seja, o fato de não buscar recompensa é um fato diferenciador e diferenciado, que distingue os agentes das pessoas comuns, devido ao *habitus* familiar inculcado na escolarização.

O autor Rafael da Silva e Silva teve duas produções selecionadas nas buscas: uma dissertação e uma tese. Na dissertação “A educação japonesa na cidade de Santos”, ele estudou a educação escolar japonesa na cidade de Santos, desde sua chegada até o ano de 1943, por meio da pesquisa documental e da técnica história de vida. O autor afirma que a educação no grupo étnico japonês era bem valorizada e funcionava por meio de um centro cultural e administrativo da colônia.

O beisebol jogado na grande maioria dos times brasileiros na atualidade segue um padrão de hereditariedade cuja dinâmica está pautada na experiência dos mais velhos, que ao encerrarem sua carreira como atletas tornam-se técnicos, levando consigo, aplicando e perpetuando um padrão de treinamento e preparação física que aprenderam e praticaram. (RUBIO, 2000, p. 41).

Outra estratégia utilizada nas escolas étnicas pela colônia japonesa em Santos-SP era que: “Diferentemente do ensino brasileiro, onde havia a divisão por disciplina, o ensino da língua japonesa já estava integrado a outros estudos, como a cultura, a geografia e a história do Japão, além do ensino cívico-patriótico.” (SILVA, 2011, p. 133). Destaca-se do excerto a questão cívico-patriótico para manter as origens étnicas

por meio de práticas como entoar o hino nacional japonês, ato que é mencionado em vários textos acadêmicos sobre a imigração japonesa.

Dois pontos de reflexão do autor destacam-se na tese: primeiro, a preocupação dos japoneses com a escolarização: “Na ausência de escolas japonesas, ainda era melhor matricular as crianças em idade escolar nas escolas brasileiras do que desprovê-los de qualquer educação.” (SILVA, 2016, p. 162). Já o segundo ponto indica que a educação representava para os japoneses: “A educação para os japoneses representava, ao mesmo tempo, a possibilidade de ascensão social e uma forma de garantir a preservação da cultura dos ancestrais [...]” (SILVA, 2016, p. 158). Esses fatores reforçam a formação do *habitus* étnico com o ensinamento do compromisso e da importância da escolarização.

Um dos fatores que aproxima a tese de Omuro (2015) e a dissertação de Silva (2011) está na questão da ascensão escolar dos imigrantes, conforme as gerações fossem crescendo no país:

A marca da imigração japonesa no Brasil foi o alto zelo à educação das gerações mais novas. Era inaceitável para o japonês deixar os filhos crescerem sem pelo menos a educação básica. Por isso, os descendentes nascidos no Brasil atingiram níveis mais elevados de educação escolar que os pioneiros. (SILVA, 2011, p. 89).

Essa preocupação aparece nas estratégias dos imigrantes de origem japonesa ao formarem as colônias japonesas e a organizarem Associações, que fundavam escolas para manter uma educação básica, a fim de reproduzirem os costumes étnicos trazidos para o país de acolhimento.

As escolas japonesas representavam, ainda, um espaço de confraternização, encontro e manifestação cultural. Era onde poderiam reunir-se para festejos ou eventos ligados à colônia. No caso da Escola Japonesa de Santos, serviu ainda como sede da Associação Japonesa de Santos, onde muitos dos interesses da colônia eram tratados juntos com a secretaria da Associação e do Cônsul Japonês da cidade. A presença da escola junto a sede administrativa da Associação dá ideia do quão a educação era importante para os japoneses, já que os interesses gerais da colônia foram postos no mesmo plano que a necessidade de se educar e de se ter uma escola própria. (SILVA, 2011, p. 207).

Alguns indícios levantados na dissertação de Silva (2011) para a formação do *habitus* étnico-estudantil estão nos valores agregados em relação à disciplina e respeito ao mais velho, na prática esportiva do baseball, no curso de corte e costura – que preparava principalmente as mulheres para um bom casamento ou para que tivessem

uma formação profissional – e, principalmente, na busca pela mais alta escolarização, essa última como objetivo de ascensão financeira e social.

Na antiga sociedade, a lógica das trocas matrimoniais dependia estreitamente da hierarquia social, que, ela própria, refletia a distribuição da propriedade fundiária; mais do que isso, sua função social era salvaguardar essa hierarquia e, por meio dela, seu bem mais precioso, o patrimônio. Consequentemente, os imperativos da ordem econômica eram ao mesmo tempo imperativos sociais, honoríficos. Casar-se para baixo não era apenas pôr em risco a herança dos antepassados, mas também e sobretudo rebaixar-se, comprometer um sobrenome e uma casa e, com isso, ameaçar toda a ordem social. (BOURDIEU, 2021, p. 75).

A estratégia matrimonial empregada é repleta de valores simbólicos quanto a assegurar a linhagem (sobrenome), a influência social e política, dentre outros elementos. Ponderamos também a questão de gênero: “[...] o casamento de um homem com uma mulher de condição mais elevada seja fortemente reprovado, ao passo que um casamento oposto não fere os valores profundos da sociedade.” (BOURDIEU, 2021, p. 44). Os valores sociais e as estratégias matrimoniais são fortemente empregados pelos imigrantes devido à preocupação com um posicionamento e uma visibilidade social perante os brasileiros. O casamento “arranjado” foi uma dessas estratégias, pois há relatos de imigrantes homens com maior capital econômico que traziam e preferiam as “noivas” vindas do país de origem e não aquelas que imigraram para o Brasil.

Conforme Wazyniak (2008), a educação funcionava como um mecanismo que preparava os indivíduos a acatarem uma relação de subordinação aos seus superiores. Essa observação fundava-se na questão do respeito à hierarquia e da obediência às regras e normas.

Assim, é possível afirmar que, nos primeiros anos de permanência no Brasil, a escola seria, para os japoneses, a instância em que os traços culturais seriam difundidos e compartilhados. Esse espaço serviu para afirmar a representação do pertencimento à nação japonesa, pois era ali, por exemplo, que se celebrava o aniversário do imperador e, em especial, o filho do imigrante aprendia a falar e escrever em japonês. Posteriormente, a educação **transforma-se em estratégia** para facilitar a inserção na sociedade brasileira. Ao encaminhar seus filhos à universidade, os imigrantes estavam assegurando tanto a manutenção do grupo como sua ascensão social. Em paralelo, trataram de criar clubes e centros para onde se transferiu a garantia de propagação dos significados culturais que reforçam a identificação japonesa. Além desses espaços, a religiosidade privada e os templos foram outros fatores fundamentais de agregação daqueles grupos em território brasileiro. (WAZYNIAC, 2008, p. 178-179, grifo nosso).

Em resumo, com base nesse trecho de Wazyniak (2008), percebemos um fator que marcou presença em todas as produções selecionadas para essa subseção: o

investimento na escolarização dos filhos de imigrantes japoneses como forma de ascender social e financeiramente, bem como o propósito de obter o destaque na colônia e na sociedade brasileira.

Outros fatores que dão indícios para a formação do *habitus* étnico-estudantil presente nas produções da etnia japonesa foram a disciplina, o respeito ao mais velho e a competitividade a ser enfrentada na escolarização, sem que isso se constituísse um “bônus” ou uma premiação, conforme observamos nas escolas alemãs.

Nishimoto (2011, p. 184) afirma que o “*habitus* oriental sempre tende a reafirmar os vínculos culturais, mesmo admitindo e agregando novos valores da cultura da sociedade mais abrangente.” Para o imigrante japonês, a escola era um espaço de excelência para a afirmação dos valores culturais, onde se reproduziam comportamentos, sendo assim um campo estratégico para a formação do *habitus* étnico-estudantil.

Outra tática para dar continuidade à educação japonesa, segundo Omuro (2015), foi enviar os filhos para estudar no Japão. Como não havia níveis mais adiantados na colônia e a grande maioria dos imigrantes pretendia retornar ao Japão, mesmo antes da proibição das escolas, algumas famílias encaminharam seus filhos para morarem com os parentes e estudarem no país de origem.

Essa estratégia singular mostra o quanto o grupo étnico estava disposto a investir para ter visibilidade em outros campos. “Ao encaminhar seus filhos à universidade, os imigrantes estavam assegurando tanto a manutenção do grupo como sua ascensão social” em território brasileiro. (WAZYNIAK, 2008, p. 178).

O destaque das duas produções selecionadas sobre escola étnica japonesa em Mato Grosso do Sul é a questão do gênero feminino. Os agentes de pesquisa são as professoras das escolas étnicas.

A dissertação de Kochi (2017) teve por objetivo pesquisar as mulheres, imigrantes japonesas que fizeram parte da construção da “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados”, situada no município de Dourados-MS, investigando a atuação dessas mulheres como principais formadoras de meninas que frequentaram a referida “Escola”. Enquanto que Nishimoto (2011) trouxe a trajetória de professoras aposentadas da escola étnica “Visconde de Cairu”, em Campo Grande-MS.

A trajetória docente mostra que, quando as professoras saíram do Visconde de Cairu e deslocaram-se para outros campos educacionais, as relações de

pertença ainda se manifestaram. De fato, o campo em que os valores étnicos estavam mais latentes ajudou no fortalecimento dos valores incorporados, uma vez que os diálogos com a cultura de origem impulsionaram o processo de (re) posição e ressignificação da cultura, mas a durabilidade do *habitus* oriental sempre tende a reafirmar os vínculos culturais, mesmo admitindo e agregando novos valores da cultura da sociedade mais abrangente. (NISHIMOTO, 2011, p. 184).

Na dinâmica do processo educacional vivenciado na escola, as professoras vão sentindo que o papel de agente que elabora estratégias para a conservação do campo encontra-se marcado pelas estratégias do grupo étnico de japoneses e vai perdendo forças frente às transformações sociais. É o que mostra a fala de uma delas frente ao relacionamento com pais de alunos da escola.

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

Quanto ao público da escola étnica japonesa, Nishimoto (2011) pontua que a escola tinha não descendentes matriculados que incorporavam os valores imbricados no campo educacional, conservando, assim, os ideais e a cultura do grupo social.

Pais e familiares desses alunos não japoneses buscavam a escola pelas identificações com o modelo educacional e, com isso, os alunos deparavam-se com uma situação em que se necessitava realizar a leitura dos sistemas simbólicos subjacentes no campo educacional. Essa situação suscita um fator importante: as professoras formavam agentes assim como elas, uma vez que a cultura desse campo educacional era conservada pelos alunos, sendo eles japoneses ou não. (NISHIMOTO, 2011, p. 167)

Kochi (2017) em suas considerações finais enfatiza os silenciamentos das vozes femininas na educação da comunidade japonesa, silenciadas pela representatividade masculina.

Em síntese, as práticas (estratégias), dentro dos diferentes campos, elencadas e que possibilitaram a adjetivação e a ampliação do *habitus* étnico para uma formação do *habitus* étnico-estudantil nas produções selecionadas da etnia alemã foram: exigência da frequência escolar; escolha do professor; apresentações escolares; currículo; disciplina; competições (pedagógicas e esportivas) e a violência simbólica.

A pesquisa e os estudos têm nos levado a concluir que continua existindo um movimento de valorização da cultura de origem por parte dos/as imigrantes japoneses/as, evidenciando uma predisposição para inculcarem às novas gerações de descendentes os ensinamentos, preceitos, e concepções aprendidas. No caso da nossa pesquisa, não somente a “Escola” tem se

tornado esse espaço da cultura e de aprendizado, mas também as famílias que valorizam esta educação para as suas crianças. (KOCHI, 2017, p. 82).

Na perspectiva de Bourdieu (1996), ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus*.

Para grande parte das elites brasileiras, os alemães pareciam ser os imigrantes ideais. Eles eram indiscutivelmente brancos. Eles eram agricultores. Eles tinham a reputação de trabalhadores. Eles pareciam dispostos a se estabelecer em áreas que fortificariam o Brasil contra a Argentina. No entanto, essa perfeição não coadunou com a realidade. Os alemães, como todos os imigrantes, trouxeram com eles aspectos de sua cultura que não se encaixavam facilmente com o conformismo exigido pelas elites brasileiras. (LESSER, 2015, p. 91).

Em síntese, após a imersão nas produções que focalizaram as disposições do *habitus* étnico e as práticas escolares, foi possível compreender os processos e dificuldades da incorporação de valores no modo de ser/estar enquanto estudante, bem como as disposições do *habitus* étnico-estudantil, principalmente quando a família reforça os valores e pensamentos disseminados pela instituição escolar sob a orientação/manutenção dos grupos de origem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese buscou compreender a temática das escolas étnicas de imigrantes no Brasil dentro da produção científica e acadêmica, no campo da Educação e, em especial, da História da Educação. Por meio das produções selecionadas, utilizamos a metodologia de Revisão Sistemática, observada aqui como um desafio para a área, tendo em vista que esse procedimento é utilizado principalmente pela área biológica.

Organizamos a tese em três seções, a saber: a primeira, com uma parte introdutória, compreendendo a problemática e os referenciais teórico-metodológicos; a segunda, trazendo o mapeamento das produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil, seguindo todo o procedimento de seleção do corpus por meio da RS e análise dos estudos selecionados sobre escolas étnicas no Brasil. Na terceira seção, considerando o referencial teórico-metodológico bourdieusiano, buscamos apresentar os campos nos quais os agentes estavam mais presentes, mobilizando estratégias e capitais para permanecerem e terem certa visibilidade, o que propiciou a formação de um *habitus*. Esse *habitus* possui características específicas do grupo de imigrantes devido às condições histórico-sociais, sendo adjetivado como *habitus* étnico e, ao aprofundarmos as análises, foi compreendido como *habitus* étnico-estudantil.

Após a qualificação, optamos por realizar uma RS específica para os Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Mato Grosso do Sul. Para facilitar, utilizamos a Plataforma Evidências-Módulo Sumarize como uma ferramenta no procedimento de condução da RS. A ferramenta possibilitou uma experiência diferenciada da realizada anteriormente, bem como otimizou a pesquisa e proporcionou a facilitação de acesso a outros pesquisadores.

A partir das Revisões Sistemáticas realizadas, foi possível identificar as produções em âmbito nacional, tendo como base de dados a BDTD e o SciELO. Após três anos realizando pesquisas nessas plataformas para a elaboração da tese e também para a produção coletiva do grupo de estudos GEPASE/UFMS/CNPq/, percebermos os limites das bases de dados escolhidas, devido ao fato de não terem o alcance esperado nas buscas, principalmente em dar foco às produções locais.

Identificamos, durante o processo, que a base de dados OASISBR abarca o repositório da BDTD, bem como alguns repositórios institucionais universitários e

revistas científicas. Outra plataforma de busca na qual realizamos um exercício para a tese foi a *Redalyc*³⁸, uma base de abrangência internacional e, ao utilizarmos o termo “instituição escolar”, não obtivemos resultados específicos para escolas étnicas.

Apesar dos limites, as buscas apresentaram um quantitativo expressivo de produções, conforme apresentado no fluxograma, porém, de 262 produções encontradas inicialmente nas buscas, após os procedimentos de condução e extração, o quantitativo reduziu para 25 produções. Contudo, após uma análise de qualidade, selecionamos apenas 12 produções, incluindo as 2 produções em âmbito estadual que mais abarcara as questões educacionais.

Cabe destacar que as plataformas de buscas mobilizadas são compostas por produções de pesquisas qualificadas e submetidas à avaliação de pares. Na pesquisa da tese, buscamos confrontar, sintetizar e comparar alguns dados e informações para que se aproximasse o mais possível do real das escolas étnicas.

O processo de pesquisa de construção da tese teve intempéries diversas, uma vez que houve a necessidade de reformularmos o projeto inicial, no qual trabalharíamos com escolas étnicas no estado de Mato Grosso do Sul, devido à pandemia da COVID-19, ocasionada pelo vírus Sars cov 2. Especificamente sobre a pesquisa com a produção sobre escolas étnicas no Brasil, destacamos as adversidades enfrentadas nas bases de busca elencadas, quais sejam: a) a dificuldade de acesso ao material, principalmente em relação aos livros selecionados na ABEU, já que foi necessária a compra de exemplares físicos; b) a identificação de artigos, dissertações e teses repetidos ao utilizar diferentes *strings* de busca, sobretudo na Scielo; e c) a necessidade de leitura das produções na íntegra, devido ao fato de os resumos estarem incompletos. Na BDTD, o processo foi mais recorrente e trabalhoso devido à quantidade de produções selecionadas no protocolo de condução e à densidade nas escritas.

Além disso, enfatizamos as dificuldades relacionadas à ABEU, haja vista que o resultado inicial das buscas apontou 100 livros cujos títulos voltavam-se ao objeto em estudo na tese, porém, após análise, esse número foi reduzido a 22 exemplares, que foram adquiridos, no entanto, para a execução do protocolo de extração, apenas 10 títulos foram selecionados.

³⁸ Redalyc (Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal) é um sistema de indexação que integra ao seu índice os periódicos de alta qualidade científica e editorial da região.

Outra dificuldade encontrada na ABEU, é a formatação da ferramenta, anteriormente citado na tese. Acrescento ainda que a página da Associação no último semestre sofreu alterações, sendo retirada a ferramenta de busca, fator esse que consideramos uma perda para a produção acadêmica.

No que diz respeito à plataforma Scielo, ressaltamos que o resultado final para análise de extração de artigos selecionados é parco se levarmos em conta a forte imigração em território brasileiro de diferentes nacionalidades.

Quanto à plataforma BDTD, ao buscarmos apenas a palavra-chave, o número de resultados gerados foi expressivo, porém foram excluídas muitas produções, em grande parte por tratarem de outras áreas ou que não se relacionavam à temática da pesquisa.

Desse modo, dentre os questionamentos levantados na tese, quais sejam:

- O que vem sendo produzido em âmbito estadual e nacional sobre escolas étnicas nas produções científicas e acadêmicas?
- Quais estratégias são identificadas pelas comunidades e pelas escolas étnicas de imigrantes para a formação dos campos políticos, sociais, religiosos e educacionais no Brasil?
- Quais estratégias selecionadas na Revisão Sistemática são mobilizadas pelas etnias para a construção de um *habitus* étnico-estudantil nas escolas étnicas pelos imigrantes no Brasil?

Nossas aproximações sinalizaram que as etnias mais presentes nas produções científicas e acadêmicas foram a alemã, a italiana e a japonesa e as regiões de maior concentração de produções selecionadas foram a Sul e a Sudeste.

No que tange ao período da educação brasileira com maior concentração da fundação de escolas étnicas no país, constatamos o período entre 1865 e 1915. Importante ressaltar que houve uma seleção das informações descritas, visto que a fundação de outras escolas foi trazida nas produções e não foi incluída devido às informações não serem sobre as primeiras escolas ou, quando mencionadas como a primeira escola étnica da região, apenas constar a indicação do nome, sem maiores esclarecimentos.

Para descrever os percursos e percalços enfrentados pelas escolas étnicas na Era Vargas (1930-1945), optamos por elaborar um fluxograma com subcategorias das análises de conteúdo, sendo estas: fechamento; resistência; perda de características étnicas, estratégias; cumprimento de normas; competição. Essas subcategorias explicitaram que a maior parte das produções analisadas trazem o fechamento como um dos percalços, assim como a perda de características étnicas e a competição. E, dentre os percursos, a resistência e as estratégias.

Sobre a fundação de escolas étnicas, a maior concentração identificada nas produções foi entre 1865 e 1915, levando-se em conta as ocorrências completas nas quais foi citado o ano, o nome da instituição e o período de fundação. Observamos que, por diversas vezes, a fundação das escolas foi apenas mencionada, sem maiores esclarecimentos.

Chamou-nos a atenção a ausência de referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas selecionadas, principalmente do autor que mobilizamos em nossas análises, ou seja, Pierre Bourdieu, como também a falta de interlocução teórica nas produções selecionadas. Por vezes, constatamos que ocorre a descrição histórica, a valorização da história oral e da história documental, porém sem aprofundamento de análise em um referencial teórico. O referencial bourdieusiano apareceu apenas na produção de Nishimoto (2011), cuja autora foi acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGEDU/FAED/UFMS.

Ao optarmos após a qualificação por realizar a segunda Revisão Sistemática em específico nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no estado de Mato Grosso do Sul, enfrentamos os obstáculos de realizar a busca utilizando os mesmos critérios, devido ao fato de cada base de dados possuir uma configuração no que diz respeito à busca pelo título ou nome do acadêmico e as produções estarem na página dos referidos programas no formato de *hiperlink*.

Outro fato a ser ressaltado é que as bases de dados estaduais estariam incompletas. Um ponto que nos chamou a atenção foi a ausência de duas dissertações de conhecimento pessoal, que trabalharam com a escola étnica japonesa no estado. Reiteramos que se trata da dissertação de Claudia Regina de Brito (1997) intitulada “Escola Visconde de Cairu: educação e etnicidade em Mato Grosso do Sul”, a qual não consta na base de dados da UFMS. E a dissertação de Ana Lúcia Pereira Borges

Ebenritter, com o título “Da escola na casa à Escola Municipal Fazenda Miya do distrito do Guassú-MT (1965-1977)”, esta por a não inserir o termo “escola étnica” no título e nas palavras-chave.

As produções selecionadas na Revisão Sistemática do chamado “arquivo Gepase” foram apenas duas, a saber: Kochi (2017), com o título “Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS: movimentos, histórias e memórias de mulheres”; e a dissertação de Nishimoto (2011) intitulada “Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras de origem japonesa”.

A primeira teve por objetivo compreender como a “Escola Modelo” se estabeleceu no município de Dourados e de que forma se organizou para manter os valores tradicionais da cultura japonesa, buscando a normatização de padrões de comportamento para crianças e jovens, especialmente para as meninas/mulheres. A pesquisa foi desenvolvida utilizando fontes documentais, escritos oficiais, acervo institucional e entrevistas na perspectiva metodológica da História Oral, tendo como referencial teórico de Norbert Elias.

Enquanto a segunda, por meio de entrevista semiestruturada com professoras aposentadas da escola étnica Visconde de Cairu e documentos institucionais e oficiais, buscou nas memórias de quatro professoras aposentadas de origem japonesa que lecionaram na escola de cunho étnico Visconde de Cairu, em Campo Grande/MS, entre 1965 e 2006, as marcas das heranças culturais que foram incorporadas e colaboraram na constituição do *habitus* professoral, pautadas na teoria bourdieusiana.

O que aproxima as duas produções, além da escola étnica, é a questão das pesquisas estarem voltadas à participação da mulher na condição de fundadora e de professora dentro dessas instituições. Isso demonstra a importância do papel da mulher nesse processo imigratório, ao enfatizar o fato de a mulher imigrante ajudar no orçamento familiar, contudo isso não implicava que teria voz nas decisões familiares e sociais. Além disso, a figura feminina tinha o papel educacional na ausência da instituição escolar e, dessa forma, quem não tinha condições financeiras permanecia na educação doméstica. Conforme apresentado na Sociedade Escolar de Matador, muitas crianças saíram da escola no período de guerra para não sofrerem represálias por parte da população e do governo brasileiro. Quem podia pagar, contratava professor particular.

No caso do campo político e social, quando tratamos das imigrações no Brasil, observamos que esse campo está ainda mais interligado, devido principalmente à formação das associações que agiam de forma política, social e educacional nas colônias dos imigrantes.

A fundação e a participação das associações étnicas foram primordiais para estabelecer e fortalecer os laços e o *habitus* étnico nas comunidades de imigrantes no Brasil, já que as famílias desenvolviam práticas sociais e ocupavam posições de destaque devido aos traços culturais recriados na interação com o meio. O “modo de ser e estar” correspondia à formação do *habitus* étnico, isto é, o sentimento de pertencer ao grupo por meio das estratégias, da participação nas associações e nas festividades do campo político e social.

Algumas escolas étnicas somente foram criadas por meio da intervenção religiosa, por vezes utilizando-se do mesmo espaço físico, com financiamento e subsídios de ordem religiosa. Pontuamos alguns elementos da religião apontados nas colônias e nas escolas étnicas como formadoras de capitais simbólicos ou não, que contribuem para a formação do *habitus* étnico. Salientamos que o papel do professor se misturava com o papel religioso, pois ele ministrava aulas de religião, regia o coral, coordenava apresentações e participava da diretoria e das festas escolares. A transmissão de valores religiosos ocorria concomitante aos ensinamentos da cultura de origem étnica e dos conhecimentos escolares.

No caso educacional, concordamos com Kreutz (2000) ao afirmar que, para compreender as etnias em relação à escola, é necessário que se tenha noção da estrutura de dinâmica das interações comunitárias. Mas também é preciso vincular a tradição cultural dos imigrantes na dinamização da estrutura comunitária com a ampla rede de associações numa perspectiva religiosa.

No Governo Vargas, muitas escolas foram fechadas, documentos foram queimados e houve uma tentativa de nacionalização da escola étnica. Por meio de Decretos-lei, tornaram-se obrigatórios a presença de brasileiros na gestão, o ensino de História e Geografia do Brasil e a utilização de material didático somente em língua portuguesa. Houve também a proibição de conversar na língua materna, restringindo-se os imigrantes, principalmente os alemães, italianos e japoneses. Esse movimento autoritário reconfigurou a escola étnica e muitas delas foram municipalizadas ou

fechadas. Uma das estratégias das comunidades foi ensinar a língua materna e os costumes para o ensino doméstico.

A questão do nacionalismo esteve fortemente presente nas etnias estudadas e alguns autores descreveram que o xenofobismo enfrentado pelos grupos étnicos pode justificar a forma como era moldado o ensino e a competitividade entre os alunos. A formação de “*ranking*”, condecorações, menção honrosa e premiações tornaram-se rituais nas escolas étnicas. A luta e a violência simbólica nas relações eram latentes. Essa violência simbólica sofrida se manifestava pelo sotaque e pelas dificuldades de os imigrantes corrigirem suas pronúncias, conforme foi exposto na tese.

Assim, o capital institucionalizado era supervalorizado para conferir distinção e prestígio, e o campo educacional, o qual antes se destinava somente para alfabetizar e oferecer noções básicas, foi se tornando local de disputas. A estratégia que identificamos nas produções para que o imigrante alcançasse esse capital foi investir em membros da família, normalmente os mais novos; em contrapartida, os velhos deveriam continuar no serviço braçal e seriam responsáveis pela manutenção financeira das famílias.

A ideia de nação alemã na concepção de identidade étnica, seja como alemão, seja teuto-brasileiro, recorreu ao princípio de comunalidade por meio da fundação de associação e do reconhecimento do termo *Deutschtum* (germanidade). Conforme exposto em produção selecionada, havia sistemas de representações culturais e educacionais na perspectiva de demonstrar a superioridade étnica.

A estrutura curricular da escola alemã era composta por Gramática (leitura, ortografia, caligrafia, língua alemã), Cálculo e Geometria, Desenho, Canto e Recreio. Acrescentam-se também exercícios de leitura em voz alta, de pronúncia e dicção. Era necessário ainda que o aluno decorasse poesias e declamasse de forma cadenciada as palavras, fato que exigia rigor e disciplina.

Igualmente, na comunidade italiana, havia esse sentimento de valorização das origens étnicas. No campo educacional, as condecorações, os castigos e o envolvimento político nas escolhas de professores também estavam presentes. Uma estratégia familiar presente nessa comunidade foi o revezamento entre a escola étnica (normalmente particular ou mantida pela Associação) e a escola confessional gratuita, subsidiada pelas igrejas.

Na etnia japonesa, destacamos o investimento na escolarização dos filhos de imigrantes como forma de ascender social e financeiramente, bem como o propósito de obter o destaque na colônia e na sociedade brasileira. Outros fatores que dão indícios para a formação do *habitus* étnico-estudantil presente nas produções da etnia japonesa foram a disciplina, o respeito ao mais velho e a competitividade a ser enfrentada na escolarização, sem que isso se constituísse um “bônus” ou uma premiação.

Se as práticas educativas dentro dos moldes disciplinares não eram exclusivas da escola de cunho étnico, ainda assim esses moldes tinham um valor simbólico para o grupo étnico que se diferenciava dos demais. Percebemos que um fator que marcou presença em toda a produção selecionada no campo educacional foram as estratégias utilizadas voltadas para o investimento na escolarização dos filhos de imigrantes como forma de ascender social e financeiramente, bem como o propósito de obter o destaque na colônia e na sociedade brasileira.

Em síntese, as práticas (estratégias) elencadas dentro dos diferentes campos que possibilitaram a adjetivação e a ampliação do *habitus* étnico para uma formação do *habitus* étnico-estudantil, nas produções selecionadas da etnia alemã, foram: exigência da frequência escolar; escolha do professor; apresentações escolares; currículo; disciplina; competições (pedagógicas e esportivas) e violência simbólica.

A disciplina, a rigidez e os castigos presentes nas escolas étnicas se diferenciam devido ao fato de fazerem parte de um pensamento coletivo e planejado de uma comunidade em específico para se diferenciar no país acolhedor. São características que vão se acumulando e são repassadas pelas gerações como estratégia para se obterem mais capitais e destaque, aumentando o capital social. Essas estruturas engendradas na formação fazem parte da constituição do *habitus* étnico-estudantil.

Por fim, retomamos a questão: Como se constrói o *habitus* étnico-estudantil? Conforme apresentado, por meio de práticas e estratégias que se configuraram pelos imigrantes vindos para o Brasil, na obtenção de capitais (sociais, econômicos, acadêmicos, etc.) mobilizados nos diferentes campos. O *habitus* é composto por experiências, vivências, de longo prazo, por vezes geracionais, que estabelecem o modo de ser e estar estudante.

Ao término da pesquisa, se finda uma etapa que temos certeza de que ainda produzem lacunas a serem preenchidas, em especial no que tange às Revisões

Sistemáticas, bem como às investigações de temáticas relacionadas ao movimento de grupos étnicos no território nacional. Por último, gostaríamos de deixar como propostas investigativas para pesquisas futuras os seguintes temas:

- Currículo no período político Vargas e sua influência nas escolas étnicas que permaneceram em funcionamento até os dias atuais.
- Práticas escolares e formação do pertencimento étnico no mundo globalizado.
- Estratégias familiares e estratégias escolares combinadas para a reprodução dos valores e pertencimentos étnicos na contemporaneidade.
- Currículos no período político Vargas com as escolas étnicas que permaneceram em funcionamento até os dias atuais.

Em suma, a pesquisa de caráter histórico-sociológico defende a tese de que a formação do *habitus*-étnico estudantil nas escolas étnicas de imigrantes selecionadas por meio da RS no Brasil sinalizou que a escola étnica, como espaço social, se constitui em locus privilegiado na construção de diferentes estratégias para formação de quadros educacionais, políticos e sociais, a fim de construir a condição de acolhimento e manutenção dos seus princípios culturais, confirmados por meio dos elementos empíricos e analíticos apresentados.

REFERÊNCIAS

AMAYA, Stephanie. **Trajetória biográfica do professor Luiz Alexandre de Oliveira**: em estudo a comunidade e a escola de japoneses Visconde de Cairu no sul de Mato Grosso. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2018.

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a expansão do Nacionalismo. Trad. Catarina Mira. Lisboa: Edições 70, 2005.

APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Trad. Vinícius Figueira. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, Laurence. 1977. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BLOGOSLAWSKI, Ison Paulo Ramos. **A escola alemã no Alto Vale do Itajaí**: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930. 2000. Dissertação - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2000.

BOTELHO, Louise de Lira Roedel; MACEDO, Marcelo; FIALHO, Francisco Antônio Pereira. Revisão Sistemática sobre a Produção Científica em Aprendizagem Gerencial. **ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO-ENANPAD**, v. 34, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral**, v.1: lutas de classificação Curso collége de France (1981 – 1982). Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Trad. Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Trad. Cássia R. da Silveira; Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Homo academicus**. Trad. Ione Ribeiro Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BOURDIEU, Pierre. **Meditações pascalianas**. Trad. Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **O baile dos celibatários**: crise da sociedade camponesa no Béarn. Trad. Carolina Pulici. São Paulo: Editora Unifesp, 2021c.

BOURDIEU, Pierre. **O desencantamento do mundo**: estruturas econômicas e estruturas temporais. Trad. Silvia Mazza. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2021b.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 13 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **O senso prático**. Trad. Maria Ferreira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**. Trad. Mariza Corrêa. Campinas - SP : Papirus, 1996.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia geral, volume 2: habitus e campo**: Curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

BRANDÃO, Zaia. Operando com conceitos: com e para além de Bourdieu. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 1, p. 227-241, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mSxXfdBBqghYyw4mmn5m8pw/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 02/01/2021.

BRASIL. Constituição (1937). Constituição dos Estados Unidos do Brasil. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1937.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1938.

BRASIL. Decreto-lei n. 3.580, de 3 de setembro de 1941. Dispõe sobre a Comissão Nacional do Livro Didático e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 1941.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos. Departamento de Ciência e Tecnologia. **Diretrizes metodológicas: elaboração de revisão sistemática e metanálise de ensaios clínicos randomizados/** Ministério da Saúde, Secretaria de Ciência, Tecnologia e Insumos Estratégicos, Departamento de Ciência e Tecnologia. – Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012.

BRITO, Claudia Regina de. **Escola de japoneses da etnicidade em Mato Grosso do Sul**. Campo Grande –MS: Uniderp, 2000.

CABRAL, Paulo. Formação étnica e demográfica. In.: **CAMPO GRANDE**, 100 anos de construção. Campo Grande: Matriz Editora, 1999.

CAMACHO, Luiza Mitiko Yshiguro. Valores culturais japoneses presentes na educação dos nipo-brasileiros. In: MORCHIDA, Kishimoto; DEMARTINI, Zelia de Brito Fabri (Orgs.). **Educação e cultura: Brasil e Japão**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas/SP: UNICAMP, 2006.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos. **O plural e o singular: o ensino de história entre a formação de professores e o sujeito que narra**. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Maria, 2013.

CASA-NOVA, Maria. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. **Revista Interacções**, p. 155-182, 2006. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7915>. Acesso em: 02 fev. 2021.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antonio Tadeu de; MACEDO, Marília. **Imigração e Refúgio no Brasil**. Relatório Anual 2020. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

CAVALIERI, Daniel Gonçalves. **Os imigrantes italianos e os ítalo-descendentes em Belo Horizonte: identidade e sociabilidade (1897-1942)**. 2011. 132 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2011.

CORDEIRO, Sonia Valdete Aparecida. **A constituição da escola evangélica de Carambei: uma instituição educacional da imigração holandesa na região dos Campos Gerais – PR**. 2007. Ponta Grossa- PR. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2007.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: **Manual de produção científica**, p. 55-70, 2014.

CRISTOFOLINI, Nilton José. **Nacionalização do ensino: estratégia para a construção da nacionalidade e sua contextualização em Joinville**. 2002. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

DEMARTINI, Z. B. F. **Vivências diferenciadas entre três gerações de japoneses em São Paulo**. Travessia. São Paulo, n. 35, p. 10-16, set./dez.1999.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri et al. Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira. **Educação & Sociedade**, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GDBrZMyHLH3nRfwfJVSD5fc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jan. 2021.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 370-398, 2021.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa'. **Pro-posições**, v. 15, n. 3, p. 215-228, 2004.

DEMARTINI, Zeila de Brito. Japoneses em São Paulo: desafios da educação na nova terra. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri (Ed.). **Educação e cultura: Brasil e Japão**. EDUSP, 2012.

DINIZ, Eli. **Engenharia institucional e políticas públicas: dos conselhos técnicos às câmaras setoriais** In: PANDOLFI, Dulce (org.). Repensando o Estado Novo. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1999. pp. 21-39.

DOMINGUES, Petrônio. O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). **Diálogos latinoamericanos**, n. 10, 2005. p.116-131. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf>. Acesso em: 01/02/2021.

FAUSTO, Bóris. **História concisa do Brasil**. 2. Ed. São Paulo: Edusp, 2008.

FAUTOS, Bóris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, André Soares. **Educação e fronteira sul-mato-grossense (1889-1943): análise a partir da historiografia regional**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados-MS, 2019.

FIORI, Neide Almeida (Org.). **Etnia e educação: a escola “alemã” no Brasil e estudos congêneres**. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: editora Unisul, 2003.

BOURDIEU, Pierre. Sociologia geral, v.1: lutas de classificação Curso collége de France (1981 – 1982). Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas , 1993.

FURTADO, CELSO. **Formação econômica do Brasil**. 32. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2003.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.

FRITZEN, Maristela Pereira; EWALD, Luana. "Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 239-258, 2013.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tla/a/QdDvb5DS7g86VPCYm6jDdHg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2021.

GOMES, Sandra Lúcia Rebel. Biblioteca virtual: um novo território para a pesquisa científica no Brasil. **Data Gama Zero: revista de Ciência da Informação**, v. 5, n. 6, p. 1-13, 2004.

GREGORY, Valdir. Imigração alemã: formação de uma comunidade teuto-brasileira. In: **Brasil: 500 anos de povoamento** / IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. 232 p.

GUALBERTO, Ilza Maria Tavares. **A influência dos hiperlinks na leitura de hipertexto enciclopédico digital**. 2008. Belo Horizonte. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GUÉRIOS, Paulo Renato. **A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

IMAGAVA, Cristiane Yassuko Miazaki; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. O papel das escolas étnica e nacional de educação básica na constituição identitária de gerações de migrantes japoneses em Dourados - MS. **Intermeio**, Campo Grande - MS, v. 12, n. 24, p. 46 - 69, jul.- dez./2006. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2555>. Acesso em: 02 jan. 2021.

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

JACQUES, Alice Rigoni; GRIMALDI, Lucas Costa. O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938). **História da Educação**, v. 17, n. 40, p. 99-119, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/XKpPZmm97zZrSLWxCbnRNbd/?lang=pt>. Acesso em: 01 fev. 2021.

JOSGRILBERT, Alessandra Viegas. **Escolarização na fronteira Brasil Paraguai: 1901-1927**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS. 2020.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista brasileira de história da educação**, v. 1, n. 1 [1], p. 9-43, 2001. Disponível em: <http://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 01/02/2021.

JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/HHB6Smn5FyTGr4BBhpc5HPk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 01/02/2021.

KOCHI, Joice Camila dos Santos. **Escola Modelo de Língua Japonesa de Dourados-MS”: movimentos, histórias e memórias de mulheres**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados-MS. 2017.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro,

set./dez., p. 159-176, 2000. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JYYxCr33QdTvPLpDTBYWXFg/?lang=pt>. Acesso em:
 01 fev. 2021.

KREUTZ, Lúcio. Escolas étnicas no Brasil e a formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945). **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 3, n. 5, p. 71-84, 2010. Disponível em:
<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/527/527>. Acesso em: 01 fev. 2021.

KREUTZ, Lúcio. História da educação a partir da perspectiva de etnia: reflexões introdutórias. **Revista História da Educação**, v. 1, n. 2, p. 127-143, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30669/pdf>. Acesso em: 01 fev. 2021.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de pesquisa**, n. 107, jul., p. 79-96, 1999. Disponível em
<https://www.scielo.br/j/cp/a/7Djn86bHnHcm6qWLwCqyVys/?format=pdf&lang=pt>

KUBASKI, Luciana. **Imigração e educação dos poloneses em Ponta Grossa/PR**. 2015. Ponta Grossa. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2015.

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

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. De imigrantes de primeira geração. **Realidade brasileira: várias questões, muitos olhares**, v. 9, p. 153, 2002.

LANG. **Imigrantes portugueses em São Paulo: reconstrução...** ANPOCS, 2000.

LESSER, Jeffrey. **A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração**. Trad. Patricia de Queiroz Carvalho Zimbress. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS – 1875 a 1930: leggere, scrivere e calcolare per essere alcuno nella vita**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo. 2007.

LUCHESE, Terciane Ângela. **O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul**. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

MALIKOSKI, Adriano. **“Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul (1875-1939)”**. 2014. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2014.

MALIKOSKI, Adriano. **Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul**. Caxias do sul: EDUCS, 2018.

MALIKOSKI, Adriano. **Nacionalização das escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul (1918 – 1942)**. 2014. Tese (Mestre em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2019.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. **A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)**. 2012. 343 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. Etnia, cultura e memória: o processo escolar entre Imigrantes em perspectiva histórica. **REVISTA INTERSABERES**, v. 3, n. 5, p. 63-75, 2008.

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. **Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 2, p. 255-273, 2011.

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

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3 Seminário Nacional sobre Relações Raciais e Educação–PENESB. Rio de Janeiro, v. 5, 2003.

MUNHOZ, Luciana; MOREIRA, Lucila M. Y. A.; COSTA, Claudio; ARITA, Emiko ; Idealizadora e coordenadora BANDEIRA, Ana Maria. **E-bookinterativo: Guia prático: revisãosistemática da ideia à publicação**. São Paulo: Faculdade de Odontologia da USP, 2021. Disponível em <http://repositorio.fo.usp.br:8013/jspui/handle/fousp/121>.

NISHIMOTO, Miriam Mity; PEREIRA, Jacira Helena do Valle. Diálogos do habitus professoral e oriental nas memórias de professoras aposentadas de origem japonesa **Inter-ação** (UFG. Impresso), v. 39, p. 1-17, 2014.

NISHIMOTO, Miriam Mity. **Herança cultural e trajetórias sociais nas memórias de professoras de origem japonesa**. 2011. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande-MS, 2011.

NIXDORF, Oswald. **Um pioneiro na selva brasileira: a história de aventuras da colônia alemã de Rolândia**. Trad. Werner Paulo Oestere. Londrina: Eduel, 2016.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Claudio M. Martins. **Bourdieu e a educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

OKOLI, Chitu. Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. **eaD em Foco**, 2019;9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>.

OLIVEIRA, Letícia Casagrande. **Estratégias de parentocracia na escolarização de agentes da Educação Básica**: um estudo sobre a presença de professores particulares. Campo Grande, MS: UFMS, Campus de Campo Grande, 2016.

OLIVEIRA, Lilia Odete Nantes de. **A construção da identidade dos estudantes em uma escola da fronteira entre o Brasil e o Paraguai**. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande -MS, 2014.

OLIVEIRA, Márcio de; KULAITIS, Fernando. *Habitus* imigrante e capital de mobilidade: a teoria de Pierre Bourdieu aplicada aos estudos migratórios. **Mediações Revista de Ciência Sociais**, v. 22, n. 1, p. 15- 46, 2017. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/29616>. Acesso em: 02/02/2021.

OMURO, Selma da Araujo Torres. **A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)**. São Paulo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.

PAIVA, César. Escolas de língua alemã no Rio Grande do Sul: o nazismo e a política de nacionalização. In.: FIORI, Neide Almeida (Org.). **Etnia e educação**: a escola “alemã” no Brasil e estudos congêneres. Florianópolis: Ed. Da UFSC; Tubarão: editora Unisul, 2003.

PANIZZOLO, Claudia. A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912). **História da Educação**, v. 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/vpjfnQ4ssDFhdPYR4wMTxSQ/?lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2021.

PEREIRA, A. (Des) contemporaneidade do nacionalismo. In: Helder Baruffi (Org.). **Educação e conhecimento**: a formação do educador. Dourados – MS: HBedit, 2000, p. 79-96.

PEREIRA, Jacira Helena do Vale. Percalços na migração e integração de gerações de migrantes paraguaios: resultados de pesquisa em Mato Grosso do sul. In: PEREIRA; Jacira Helena do Valle; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Org.). **Migração e integração de pesquisas em Mato Grosso do sul**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

PEREIRA; Jacira Helena do Valle; OLIVEIRA, Marco Aurélio Machado de (Org.). **Migração e integração de pesquisas em Mato Grosso do sul**. Dourados: Ed. UFGD, 2012.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Angela M.S. Côrrea. São Paulo: Contexto, 2007.

PESSANHA, E. C.; SILVA, F. C. T. História de uma Instituição Escolar: democratização ou elitização do ensino secundário (1939 – 1971)? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 3, p. 1021 -1041, set./dez. 2013. Disponível em file:///C:/Users/Fani/Downloads/27232-Texto%20do%20Artigo-117064-1-10-20140831%20(1).pdf. Acesso em: 02 fev. 2021.

PILETTI, Fernanda. **Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha/RS: o grupo escolar Jansen (1937 – 1958)**. 2018. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.

POSSAMAI, Paulo. "**Dall'Italia siamo partiti**": a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875 - 1945). Passo Fundo: UPF, 2005.

POUTIGNAT; Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido do Grupos Étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Trad. Elcio Fernandes. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: **Experimentos com histórias de vida: Itália-Brasil**. São Paulo: Vértice, Editora dos Tribunais, 1988.

RAMOS, Wanessa Pucciariello. **Educação física no ensino fundamental na fronteira Brasil/Paraguai**: representações e identidades de professores para atuar na diversidade cultural. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Campo Grande -MS, 2014.

RECH, Gelson Leonardo. **Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938)**: a formação de uma rede escolar e o fascismo. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2015.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela **Escola italianas no Rio Grande do sul**: pesquisa e documentos. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

RECH, Gelson Leonardo; TAMBARA, Elomar Antonio Callegaro. O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904). **Revista História da Educação**, v. 19, n. 45, p. 159-182, 2015.

RENK, Valquiria Elita. **Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná**. 2009. 243 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

RENK, Valquiria Elita. Nacionalização compulsória das escolas étnicas e resistências, no governo Vargas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. 2008. p. 4285-4296.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: evolução e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RUBIO, Katia. Tradição, família e prática esportiva: a cultura japonesa e o beisebol no Brasil. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 6, n. 12, p. 37-44, 2000.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 35, p. 183-200, 2009.

SANTOS, A. V. Educação e nacionalismo: configurando a escola primária catarinense na Era Vargas. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, n. 24, p. 83-111, set./dez. 2010.

SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 538-561, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/M7fMjj5VKygmvmvZCPn48Mv/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SAYAD, Abdelmalek. **A Imigração: ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo, EDUSP, 1998.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação da USP**, São Paulo, n.20, p. 60-70, maio/ago. 2002.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 26, p. 47-62, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/107/10721128007.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Estudo sobre reelaboração e segmentação da identidade étnica. **Cadernos Ceru**, v. 13, p. 9-36, 2002. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/75276>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Imigração, colonização e identidade étnica (notas sobre a emergência da etnicidade em grupos de origem européia no sul do Brasil). **Revista de Antropologia**, p. 57-71, 1986. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111143/109450>. Acesso em: 02 jan. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937). **Mana**, v. 23, n. 3, p. 579-607, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/HSQkxp5zfyDj74n9GGkZGhh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 fev. 2021.

SEYFERTH, Giralda. Identidade étnica, assimilação e cidadania: a imigração alemã e o Estado brasileiro. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 9, n. 26, p. 103-122, 1994.

SILVA, Marilda da. Habitus professoral e Habitus estudantil: uma proposição acerca da formação de professores. **Educação em Revista**. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, v. 27, n. 3, p. 335-359, 2011.

SILVA, Miriam de Abreu da Silva; ASSIS, Jacira Helena do Valle Pereira. Tecendo os fios do *habitus* professoral. **Aleph** (UFF. Online), v. 21, p. 75-93, 2014. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/38943>. Acesso em: 03/02/2021.

SILVA, Rafael da Silva e. **A educação japonesa em Santos (1908-1943)**. Santos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

SILVA, Rafael da Silva e. **A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)**. São Bernardo do Campo. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.

SOUSA, Marcos R. de; RIBEIRO, Antonio Luiz P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de Diagnóstico e Prognóstico: um tutorial. **Arq Bras Cardiol**, v. 92, n. 3, p. 241-251, 2009.

SOUSA, Marcos R.de; RIBEIRO, Antonio Luiz P. Revisão sistemática e meta-análise de estudos de diagnóstico e prognóstico: um tutorial. **Arq Bras Cardiol**, v. 92, n. 3, p. 241-51, 2009.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. **Deursche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917)**. 2006.Tese. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SPIES, Isabel. **O processo escolar no município de Tunápolis, SC, 1954 -1974: escola pública com características de escola comunitária?**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. 2011.

STANISZEWSKI, Rosane Sousa. **Uma investigação sobre o ensino da matemática nas escolas polonesas em São Mateus do Sul, Paraná**. Curitiva. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2014.

TONGU, Érica Ayaco Sacata. **Migrações, processo educacional e os dekassegui: um estudo da rede de relações em torno da criança nikkei na escola brasileira no Japão**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, v. 33, p. 117-134, 2007.

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

VENDRAMINI, Lucimary. **Urussanga: da escola italiana à escola pública**. Florianópolis. 2003. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

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

VOIGT, André Fabiano. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. **Espaço Plural**, v. 9, n. 19, p. 75-81, 2008.

WAZYNIAK, Sidinalva Maria. A “colônia” como representação: imigração japonesa no Brasil. *In*: HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.). **Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte**. São Paulo: UNESP, 2008.

ZANATTA, Fernanda Rodrigues. **Diversidade cultural e políticas públicas educacionais a proposta educacional de Barão/RS de 1930 a 1960**. 2011. Caxias do Sul. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011.

ZOTTI, S. **Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos 80**. Quaestio (Revista de Estudos de Educação), ano 4, n. 2, nov., 2002. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/article/view/1384>. Acesso em: 02 fev.2021.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PROTOCOLO DE REVISÃO SISTEMÁTICA

Tema: Revisão sistemática sobre escolas étnicas no Brasil: análise da produção científica e acadêmica.

1. Questões de pesquisa:

Quais etnias estão mais presentes nas produções científicas e acadêmicas no Brasil sobre escolas étnicas?

Em quais regiões e estados concentram-se as produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil?

Em quais períodos da educação brasileira ocorreram maior concentração da fundação de escolas étnicas no país?

Quais referenciais teóricos são mobilizados nas produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil? O referencial teórico bourdieusiano aparece nas produções acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil? Se aparece com que frequência e quais noções da teoria são operacionalizadas?

2. Objetivos:

Objetivo Geral

- Identificar e analisar as produções científicas e acadêmicas sobre as escolas étnicas estrangeiras no Brasil.

Objetivo Específicos

- Realizar o levantamento de estudos sobre escolas étnicas no Brasil com combinações de descritores nas bases de dados;

- Mapear as regiões e estados de concentração das produções sobre a temática estudada, bem como as etnias mais presentes e os períodos de maior fundação das escolas étnicas estrangeira no Brasil;
- Identificar e analisar os referenciais teóricos são mobilizados nas produções científicas e acadêmicas sobre escolas étnicas no Brasil. A frequência e quais noções da teoria são bourdesianas são operacionalizadas?

3. Seleção de fontes:

As fontes deverão estar disponíveis via web em bases de dados científicas da área. Serão consideradas fontes: artigos de periódicos, teses e dissertações.

4. **Palavras-chaves:** imigrante; escola; Brasil; “escola étnica”; “escola estrangeira”; “escola de imigrante” e suas combinações para formar as strings de buscas.

5. Base de dados de pesquisa:

- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) - <http://bdtd.ibict.br/vufind/>
- Scientific Electronic Library Online (SciELO) - <https://www.scielo.org/>
- ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)

6. Tipos de filtros utilizados:

- A. **Tipo de estudos:** teses, dissertações e artigos de Periódicos e Anais de eventos.
- B. **Área de pesquisa:** Educação e/ou História da Educação.
- C. **Campos de busca:** Título, resumo e palavras-chave.
- D. **Idioma:** português, espanhol e inglês.

7. Tipo dos artigos:

Serão considerados estudos na área da educação, sociologia da educação, história da educação e suas aproximações.

8. Critérios de inclusão e exclusão

Critérios de inclusão:

- D) Serão analisados as produções publicados e disponíveis na íntegra nas bases de dados.
- E) Serão incluídas as produções que relatam sobre a história da escola, cultura escolar e demais assuntos que envolvam as escolas étnicas estrangeiras.
- F) Serão incluídos nessa etapa produções da área da história dos imigrantes com o objetivo de aprofundar a leitura na fase extração dos conteúdos sobre a escola.

Critérios de exclusão:

- D) Serão excluídos produções disponibilizados apenas o resumo, sem acesso. No caso dos livros não disponíveis para compra e acesso.
- E) Produção de outras áreas do conhecimento como exatas e biológicas e não se aproximarem do objeto.
- F) Serão excluídos produção de revisão de literatura.

9. Critérios de qualidade dos estudos primários:

O trabalho deverá ter sido publicado em periódicos ou terem sido aprovados por banca de avaliação.

10. Processo de seleção dos estudos primários:

As produções seguirão os critérios de escolhas: leitura de título; resumo; palavra-chave; texto na íntegra.

11. Estratégia de extração de informação:

Os textos passarão por no mínimo 3 etapas, a primeira será inclusão/exclusão do material com o formulário de condução. A segunda leitura, uso do protocolo de extração para retirar as informações e a terceira em específico, as análise para rever as informações, escrita da síntese do trabalho e principalmente para realizar as anotações e comentários pessoais.

12. Elaboração de quadros ou formulários de extração de dados (leitura na íntegra). (em anexo)

Elaborar protocolos das fontes selecionadas.

13. Sumarização dos resultados:

13.1 Procedimento para análise.

Primeiro será o preenchimento do protocolo de análise, após isso será realizada organização dos dados para elaboração do estado da arte.

13.2 Análise quantitativa.

A análise quantitativa será por meio de quadros e tabelas com a descrição do material encontrado e selecionado.

13.3 Análise qualitativa.

A análise qualitativa será com a criação de categorias de análise “criadas” posteriormente após as leituras. Esse trabalho envolve a análise de conteúdo e suas interlocuções com o referencial teórico metodológico bourdeusiano adotado, bem as questões históricas que envolvem a cultura escolar.

APÊNDICE B – Protocolo RS “arquivo Gepase”

PROTOCOLO PARA REVISÃO SISTEMÁTICA	
REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ESCOLAS ÉTNICAS NAS PRODUÇÕES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO MATO GROSSO DO SUL	
Objetivos:	
• Identificar e analisar a produção sobre escolas étnicas nas produções dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul. • Realizar o levantamento de estudos nas páginas dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul sobre a temática. • Apresentar o material descritivo com os resultados das buscas, por meio das etapas de condução e extração a ser realizado na plataforma <i>online</i> Sumarize. • Descrever referenciais teóricos e contribuições da produção selecionada sobre escolas étnicas no estado.	
Questão de pesquisa?	
✓ O que tem sido produzido sobre escolas étnicas nas produções dos programas de pós-graduação em Educação em Mato Grosso do Sul? ✓ Quais são as etnias presentes nas produções em âmbito estadual? Como a questão étnica aparece nas produções? ✓ Quais referenciais teóricos foram mobilizados nas produções sobre escolas étnicas? ✓ Quais são as contribuições das dissertações e teses sobre escolas étnicas no estado de Mato Grosso do Sul?	
Base de dados:	
PPGEdu – UFMS https://ppgedu.ufms.br/pesquisa/dissertacoes-e-teses/ UFGD https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/dissertacoes-defendidas# https://portal.ufgd.edu.br/pos-graduacao/mestrado-doutorado-educacao/teses-defendidas UEMS http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-paranaiba-mestrado-academico/teses_dissertacoes http://www.uems.br/pos_graduacao/detalhes/educacao-campo-grande-mestrado-profissional/teses_dissertacoes UCDB https://site.ucdb.br/cursos/4/mestrado-e-doutorado/32/mestrado-e-doutorado-em-educacao/13167/doutorado-em-educacao/13192/teses-defendidas/13197/	
Palavras-chave: étnica; paraguaia; japonesa; boliviana; italiana, alemã.	
Crítérios de Inclusão:	Crítérios de Exclusão:
• Serão analisados as produções que citam escola étnica. • Serão incluídos as produções que discutem a educação, escolarização e costumes dos imigrantes. • Aproximação com referencial bourdeusiano.	• Serão excluídos produção sobre escolas de origem indígena e quilombola. • Serão excluídos produção que possuam foco em outras categorias (exemplo: questão de gênero e educação especial). • Serão excluídos produção de revisão de literatura. • Arquivo incompleto e/ou indisponível.

APÊNDICE C – Sumarize

Para acessar a Revisão Sistemática realizada no Sumarize, siga o passo a passo:

- Link de acesso: <https://sumarize.evidencias.nees.com.br/>
- Realizar cadastro;
- Acesse a aba: explorar;
- Clique na RS: Revisão Sistemática sobre escolas étnicas nas produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Mato Grosso do Sul.

APÊNDICE E – Modelo do formulário de extração

Referência (nº)	
Comentário	
Região/Estado	
Etnia estudada	
Cita escola étnica	
Orientador (a)	
Palavras-chave:	
Objetivo:	
Referencial:	
Principais conceitos de Bourdieu:	
Metodologia/ Técnica:	
Hipótese	
Resultados/ Considerações	
Citação:	
Anotações	

APÊNDICE F - Condução SciELO

SCIELO							
Palavra-chave: escola AND imigrante							
Resultado: 4 artigos							
Todos excluídos							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Ariel Borns	Transcendendo disjunções cívicas: organização de jovens transnacionais em um espaço educacional comunitário	Educação e Realidade	2020		B)	EXCLUÍDO
2	Janet Priscila Cian	La institucionalización de la formación de los maestros rurales en la provincia de entre ríos (argentina, 1894-1914)	História da Educação	2020		B)	EXCLUÍDO
3	Fernando Silvério Lima	English as a painful experience: narratives of a young brazilian immigrant in london	Produção em Linguística Aplicada	2017		B)	EXCLUÍDO
4	Marcelino Leal Isabel Sanches	Português para todos: a aprendizagem da língua portuguesa como facilitadora da interculturalidade e da inclusão social e educativa	Revista Lusófana de Educação	2014		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola étnica" Resultado: 2 artigos Todos excluídos Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Claudia Panizzolo	A escola étnica na cidade de são paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912)	História da Educação	2020	B		INCLUÍDO
2	Gelson Leonardo Relch Elomar Antonio Callegaro Tambara	O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	História da Educação	2015	B		INCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola chinesa"							
Resultado: 1 artigo							
Excluído							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Alexandre César Cunha Leite Jéssica Cristina Resende Máximo	Através dos olhos do dragão: um estudo sobre o campo das Relações Internacionais na China	Contexto Internacion al	2013		B)	EXCLUÍDO
SCIELO							
Palavra-chave: "escola ucraniana"							

Resultado: nenhum Todos excluídos

SCIELO							
Palavra-chave: “escola uruguaia” Resultado: 2 artigos Todos excluídos Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Jorge Bralich	José Pedro Varela y la gestación de la escuela uruguaya	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2011		B)	EXCLUÍDO
2	Ismael A. Conti Diaz	A propósito del centenario del descubrimiento de la paracoccidiodomicosis. Principales hitos de la evolución de su conocimiento con especial énfasis en las contribuciones científicas nacionales	Revista médica Del Uruguay	2010		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: “escola venezuelana” Resultado: 1 artigo Excluído Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
	Cinthia Del Carmen Humbría Burgos Freydy Enrique Gonzáles	Complementary education spaces of venezuelan mathematics educators. case: venezuelan school for the teaching of mathematics - evem	História da Educação	2020		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: “escola chilena” Resultado: 5 artigos Todos excluídos Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Juan mansilla Sepúlveda	República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapukimun del pueblo nación mapuche	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2020		B)	EXCLUÍDO

2	Rodrigo Mayorga	Quando alguém conversa sobre política comigo, lembro dos romanos: Marcos de estudantes chilenos de ensino médio para fazer uso político da história	Educação & Realidade	2020		B)	EXCLUÍDO
3	Mercedes Martínez, Ximena Díaz; Patricia Carmen Mena Bastías, ; Pedro Valdivia-Moral, ; Alejandra Fernández Rodríguez, ; Javier Zagalaz Cachón, .	Eficacia de un programa de actividad física y alimentación saludable en escolares chilenos	Hacia la Promoción de la Salud	2015		B)	EXCLUÍDO
4	Alberto Díaz Araya Rodrigo Ruz Zagai	Estado, escuela chilena y población andina en la ex Subdelegación de Putre: Acciones y reacciones durante el período post Guerra del Pacífico (1883 - 1929)	Revista Polis	2009		B)	EXCLUÍDO
5	Ronald João Jacques Arendt	O desenvolvimento cognitivo do ponto de vista da enação	Psicologia: Reflexão e Crítica	2000		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola japonesa"							
Resultado: 1 artigo							
Excluído							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	José Roberto Ortale Cristiane de Freitas Paganoti Gabriel Franceschi Marchiori	Anatomical variations in the human sinuatrial nodal artery	Clinics	2006		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola alemã"							
Resultado: 3 artigos							
Todos excluídos							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Simone Petraglia Kropf Magali Romero Sá	The discovery of <i>Trypanosoma cruzi</i> and Chagas disease (1908-1909): tropical medicine in Brazil	História Ciências Saúde-Manguinhos	2009		B)	EXCLUÍDO
2	Paulo Cesar Sandler Ester Hadassa Sandler	Esquizofrenia e ordem de nascimento	Arquivos de Neuro-Psiquiatria	1978		B)	EXCLUÍDO
3	Jayme Neves	Salmonelose septicêmica prolongada em face às doutrinas	Revista da Sociedade	1967		B)	EXCLUÍDO

		de Kiel e de Montevideu	Brasileira de Medicina Tropical				
--	--	-------------------------	---------------------------------	--	--	--	--

SCIELO							
Palavra-chave: "escola polonesa"							
Resultado: 1 artigo							
Excluído							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
	Ilana Löwy	Ludwik fleck e a presente história das ciência	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	1994		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola portuguesa"							
Resultado: 10 artigos							
Todos excluídos							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Sônia de Jesus Elias Correia Marília Pisco Castro Cid	Avaliação das aprendizagens nas aulas de ciências naturais e biologia e geologia: das percepções às práticas	Revista Brasileira de Educação	2021		B)	EXCLUÍDO
2	Denise Nogueira Mendes Fernando Paulo Cunha Kelly Lemos O'Hara Paula Maria Batista	Para a construção de uma escola ativa na dimensão extracurricular: estudo de caso numa escola portuguesa	Movimento	2021		B)	EXCLUÍDO
3	Diego Giulliano Destro Christofaro Rômulo Araújo Fernandes Catarina Martins Enio Ricardo Vaz Ronque Manuel João Coelho-e-Silva Analiza Mônica Silva Luis Bettencourt Sardinha Edilson Serpeloni Cyrino	Prevalence of physical activity through the practice of sports among adolescents from portuguese speaking countries	Ciência e Saúde Coletiva	2015		B)	EXCLUÍDO
4	Diego Giulliano Destro Christofaro Rômulo Araújo	Prevalence of physical activity through the practice of sports among adolescents from	Ciência e Saúde Coletiva	2015		B)	EXCLUÍDO

	Fernandes Catarina Martins Enio Ricardo Vaz Ronque Manuel João Coelho-e-Silva Analiza Mônica Silva Luis Bettencourt Sardinha Edilson Serpeloni Cyrino Repetido	portuguese speaking countries					
5	Maria Paula Pereira	<i>A Escola Portuguesa</i> ao serviço do Estado Novo: as Lições de História de Portugal do Boletim do Ensino Primário Oficial e o Projeto Ideológico do Salazarismo	Da investigação às Práticas	2014		B)	EXCLUÍDO
6	Ana Costa Luísa Faria	Aprendizagem social e emocional: Reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa	Análise Psicológica	2013		B)	EXCLUÍDO
7	José António Brandão Carvalho Luís Filipe Barbeiro	Reproduzir ou construir conhecimento? Funções da escrita no contexto escolar português	Revista Brasileira de Educação	2013		B)	EXCLUÍDO
8	Maria Helena Mira Mateus	Diversidade Linguística na Escola Portuguesa	Revista Lusófona de Educação	2011		B)	EXCLUÍDO
9	Fátima Antunes	Facetas da democratização: uma escola exigente	Educação em Revista	2009		B)	EXCLUÍDO
10	Luís Miguel Carvalho	O Senhor Director: fragmentos de uma história de actores e práticas escolares em Portugal	Educação e Pesquisa	2020		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
Palavra-chave: "escola italiana"							
Resultado: 7 artigos							
2 artigos INCLUÍDOS							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Renato Leão Rego Karin Schwabe Meneguetti Gislaine Elizete Beloto	Morfologia urbana como instrumento projetual	Urbe, Revista Brasileira de Gestão Urbana	2020		B)	EXCLUÍDO
2	Jaime Alberto Sandoval Mesa	Los antecedentes de las garantías judiciales en colombia en el código penal de 1936. La garantía criminal	Revista de la secretaría Del Tribunal Permanent e de Revisión	2018		B)	EXCLUÍDO

3	Alberto Barausse	Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925)	História da Educação	2016	B)		INCLUÍDO
4	Edouard Fromageau	The concept of positive law in global administrative law	E-pública: Revista Eletrônica de Direito Público	2015		B)	EXCLUÍDO
5	Pedro Moniz Lopes	Are we positive about positive law in a global sphere? A comment on edouard fromageau's "the concept of positive law in global administrative law"	E-pública: Revista Eletrônica de Direito Público	2015		B)	EXCLUÍDO
6	Gelson Leonardo Relch Elomar Antonio Callegaro Tambara	O jornal stella d'italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	História da educação	2015	B)		INCLUÍDO
7	Adone Agnolin	Antropofagia ritual e identidade cultural entre os tupinambá	Revista de Antropologia	2002		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
String: escola AND polonesa							
Resultado: 2 artigos							
Todos excluídos							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Marcelo Medeiros da Silva	Uma estranha na sala de aula: interculturalidade, letramento literário e ensino	<i>Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea</i>	2009		B)	EXCLUÍDO
2	Ilana Löwy	Ludwik fleck e a presente história das ciência	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	1994		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
String: escola AND japonesa							
Resultado: 5 artigos							
Todos excluídos							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Rie Arimura	Nanban Art and its Globality: A Case Study of the New Spanish Mural The Great Martyrdom of Japan in 1597	Historia y Sociedad	2019		B)	EXCLUÍDO

2	Gabriel Salvi Philipson	Um circunlover da noção de nada	Kriterion: Revista de Filosofia	2016		B)	EXCLUÍDO
3	Martins, N.R.S.; Horta, A.C.; Siqueira, A.M.; Lopes, S.Q.; Resende, J.S.; Jorge, M.A.; Assis, R.A.; Martins, N.E.; Fernandes, A.A.; Barrios, P.R.; Costa, T.J.R.; Guimarães, L.M.C..	Macrorhabdus ornithogaster in ostrich, rhea, canary, zebra finch, free range chicken, turkey, guinea-fowl, columbina pigeon, toucan, chuckar partridge and experimental infection in chicken, japanese quail and mice	Arquivo Brasileiro de Medicina Veterinária e Zootecnia	2006		B)	EXCLUÍDO
4	José Roberto Ortale Cristiane de Freitas Paganoti Gabriel Franceschi Marchiori	Anatomical variations in the human sinuatrial nodal artery	Clinics	2006		B)	EXCLUÍDO
5	Malavolta, E.; Vecchiato, A.F.; Takahashi, H.W.; Kliemann, H.J.; Azevedo, J.A.; Thomazi, M.D.; Geno, P.J. Carvalho; Leão, S.R.F..	Estudos sobre a nutrição mineral do arroz: XVI, absorção radicular e foliar do rádio fósforo por diversas variedades	Anais da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz	1982		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
String: escola AND italiana							
Resultado: 24 artigos							
3 artigos INCLUÍDOS							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Claudia Panizzolo	A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912)	História da Educação	2020	B)		INCLUÍDO
2	Rego, Renato Leão; Meneguetti, Karin Schwabe; Beloto, Gislaine Elizete.	Morfologia urbana como instrumento projetual	urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana	2020		B)	EXCLUÍDO
3	Hermann de Almeida, Renata; Farina Nossa, Damiany; Brunoro Thomé, Miguel.	Representação no ensino de patrimônio. abordagem conceitual emetodológicaaplicadano campusde goiabeiras da universidade federal do Espírito Santo - Brasil	Arquitetur ras del sur	2019		B)	EXCLUÍDO
4	Agnese Infantino	Defining a 0 – 6 years framework	Cadernos de Pesquisa	2019		B)	EXCLUÍDO
5	Anna Ascenzi	As fábricas de papel Pigna e a produção industrial de cadernos escolares (Itália, entre os séculos XIX e XX)	Educar em Revista	2019		B)	EXCLUÍDO
6	Alesi, M; Gómez-López, M; Bianco, A.	Motor differentiation's and cognitive skill in pre-scholar age	Cuadernos de Psicología del Deporte	2019		B)	EXCLUÍDO
7	Giorgio Chiosso	La stampa pedagogica e	História da	2019		B)	EXCLUÍDO

		scolastica in italia tra otto e novecento	Educação				
8	Valeria Viola	l'edilizia scolastica in italia ai tempi del fascismo	História da Educação	2019		B)	EXCLUÍDO
9	Santos, Ademir Valdir dos.	Escrita escolar, caminho religioso: o caderno de Albino Luciani - Papa João Paulo I	Educação e Pesquisa	2019		B)	EXCLUÍDO
10	Jesus, Denise Meyrelles de; Vieira, Alexandro Braga; Ribeiro, Lorryne Hewellen Cristino; Venturini, Renata Santos.	Educação Especial em Sassari (Itália) e em Vitória (ES, Brasil): uma pesquisa comparada	Educação e Pesquisa	2019		B)	EXCLUÍDO
11	Jaime Alberto Sandoval Mesa	Los antecedentes de las garantías judiciales en colombia en el código penal de 1936. La garantía criminal	Revista de la secretaría Del Tribunal Permanent e de Revisión	2018		B)	EXCLUÍDO
12	Ronconi, Lucia; Giannerini, Noemi; Testoni, Ines; Zulian, Maria; Guglielmin, Maria Silvia.	A structural model of well-being, spontaneity and self-efficacy: Italian validation between adolescents and young adults	Trends in Psychiatry and Psychotherapy	2018			
13	Renilson Beraldo	A mirada da biotipologia no Sul do Brasil: discurso e prática nas décadas de 1930 e 1950	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	2016		B)	EXCLUÍDO
14	Ascenzi, Anna; Patrizi, Elisabetta.	a missão educativa da geração intermediária em tempo de guerra: textos para a escola e para a juventude de Luigi Bertelli entre 1914 e 1918	História da Educação	2016		B)	EXCLUÍDO
15	Alberto Barausse	Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925)	História da Educação	2016	B)		INCLUÍDO
16	Edouard Fromageau	The concept of positive law in global administrative law	E-pública: Revista Eletrônica de Direito Público	2015		B)	EXCLUÍDO
17	Pedro Moniz Lopes	Are we positive about positive law in a global sphere? A comment on edouard fromageau's "the concept of positive law in global administrative law"	E-pública: Revista Eletrônica de Direito Público	2015		B)	EXCLUÍDO
18	Gelson Leonardo Relch Elomar Antonio Callegaro Tambara	O jornal Stella d'italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	História da educação	2015	B)		INCLUÍDO
19	Di Pasquale,	Pessoas com deficiência e	Educação e	2014		B)	EXCLUÍDO

	Giovanna; Maselli, Marina.	escola: principais mudanças na experiência italiana	Realidade				
20	Luigi Lacchè	Un code pénal pour l'unité Italienne: le code Zanardelli (1889) - La genèse, le débat, le projet juridique	Sequência	2014		B)	EXCLUÍDO
21	Almeida, Francis Moraes de.	Descontinuidades e ressurgências: entre o normal e o patológico na teoria do controle social	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	2013		B)	EXCLUÍDO
22	Tomich, Dale.	A Ordem do Tempo Histórico: a Longue Durée e a Micro-História Facebook Twitter	Almanack	2011		B)	EXCLUÍDO
23	Carlo Viganò	Avaliação e evidência clínica na saúde mental	Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental	2010		B)	EXCLUÍDO
24	Adone Agnolin	Antropofagia ritual e identidade cultural entre os tupinambá	Revista de Antropologia	2002		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
String: escola AND alemã							
Resultado: 29 artigos							
7 artigos INCLUÍDOS							
Acesso em 22 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1.	Colla, Rodrigo Avila.	Formação na micropolítica escolar: por uma educação para além do conteúdo formal	Educação em Revista	2020		B)	EXCLUÍDO
2.	Feiler, Adilson Felicio.	A recepção de Nietzsche na Primeira Escola de Formação Pastoral da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil	Cadernos Nietzsche	2019		B)	EXCLUÍDO
3.	Bittencourt, Bruno Anicet; Figueiró, Paola Schmitt	A criação de valor compartilhado com base em um ecossistema de inovação	Cadernos EBAPE	2019		B)	EXCLUÍDO
4.	Mansilla Sepúlveda, Juan.	Influência alemana en la reforma de las Escuelas Normales de Preceptores y Preceptoras en el centro sur de Chile, 1883-1920	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2018		B)	EXCLUÍDO
5.	Junges, Débora de Lima Velho; Knijnik, Gelsa.	Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul	Bolema: Boletim de Educação Matemática	2018	B)		INCLUÍDO
6.	Carvalho, João	Políticas de Participação de	Psicologia:	2018		B)	EXCLUÍDO

	Paulo Mendes; Meireles, Jacqueline; Guzzo, Raquel Souza Lobo.	Estudantes: Psicologia na Democratização da Escola	Ciência e Profissão				
7.	Rosenbrock, Emilia; Fritzen, Maristela Pereira; Heinig, Otília Lizete de Oliveira Martins.	(Inter)relações entre práticas de letramentos na escrita de narrativas em alemão e em português por crianças que vivem em contexto de alemão como língua de herança familiar	Pandaemonium Germanicum	2018		B)	EXCLUÍDO
8.	Kamski, Ilse; Schmitz, Heike.	Características da escola em tempo integral na Alemanha: um olhar analítico	Revista Brasileira de Educação	2018		B)	EXCLUÍDO
9.	Seyferth, Giralda.	Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937)	Mana	2017	B)		INCLUÍDO
10.	Beraldo, Renilson.	A mirada da biotipologia no Sul do Brasil: discurso e prática nas décadas de 1930 e 1950	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	2016		B)	EXCLUÍDO
11.	Santos, Ademir Valdir dos.	Zeitgeist ou espírito alemão: etno-história de germanidade e instituição da escola em Santa Catarina	Educação e Pesquisa	2015	B)		INCLUÍDO
12.	Fritzen, Maristela Pereira; Ewald, Luana.	"Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC	Produção em Linguística Aplicada	2013	B)		INCLUÍDO
13.	Jacques, Alice Rigoni; Grimaldi, Lucas Costa.	O jornal Das Band da Deutsche Hilfsvereinsschule e as escritas escolares sobre imigração alemã (Colégio Farroupilha/RS, 1929-1938)	História da Educação	2013			INCLUÍDO
14.	Silva, André Felipe Cândido da.	A diplomacia das cátedras: a política cultural externa alemã e o ensino superior paulista - os casos da USP e da Escola Paulista de Medicina (1934-1942)	História (São Paulo)	2013		B)	EXCLUÍDO
15.	Santos, Ademir Valdir dos.	Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs	Cadernos de Pesquisa	2012	B)		INCLUÍDO
16.	Fritzen, Maristela Pereira.	Reflexões sobre práticas de letramento em contexto escolar de língua minoritária	DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	2011		B)	
17.	Rocha, Marcos F. Campos da.	A literatura rumo à Modernidade - via Konstanz e Frankfurt	Pandaemonium Germanicum	2011		B)	EXCLUÍDO
18.	Domínguez	Lo romántico y el romanticismo	Revista de	2009		B)	EXCLUÍDO

	Hernández, Javier.	en Schlegel, Hegel y Heine: Un debate de cultura política sobre el arte y su tiempo	Estudios Sociales				
19.	Kropf, Simone Petraglia; Sá, Magali Romero.	The discovery of Trypanosoma cruzi and Chagas disease (1908-1909): tropical medicine in Brazil	História, Ciências, Saúde-Manguinhos	2009			
20.	Fritzen, Maristela Pereira.	Ich spreche anders, aber das ist auch deutsch: línguas em conflito em uma escola rural localizada em zona de imigração no sul do Brasil	Produção em Linguística Aplicada	2008		B)	EXCLUÍDO
21.	Lallement, Michel.	Raízes alemãs da sociologia econômica	Tempo Social	2006		B)	EXCLUÍDO
22.	Paula, João Antônio de; Oliveira, Pedro Rocha de.	Elective affinities and economic thought: 1870-1914	Kriterion: Revista de Filosofia	2006		B)	EXCLUÍDO
23.	Paula, João Antônio de.	Afinidades eletivas e pensamento econômico: 1870-1914	Kriterion: Revista de Filosofia	2005		B)	EXCLUÍDO
24.	Mazzotti, Tarso Bonilha.	Educação da classe trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxistas	Interface - Comunicação, Saúde, Educação	2001		B)	EXCLUÍDO
25.	Repete						
26.	Bahia, Joana.	A "lei da vida": confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos	Educação e Pesquisa	2001	B)		INCLUÍDO
27.	Ricci, Rudá.	O perfil do educador para o século XXI: de boi de coice a boi de cambão	Educação e Sociedade	1999		B)	EXCLUÍDO
28.	Sandler, Paulo Cesar; Sandler, Ester Hadassa.	Esquizofrenia e ordem de nascimento	Arquivos de Neuro-Psiquiatria	1978		B)	EXCLUÍDO
29.	Jaime Neves	Salmonelose septicêmica prolongada em face às doutrinas de Kiel e de Montevideu	Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical	1967		B)	EXCLUÍDO

SCIELO							
String: escola AND étnica							
Resultado: 30 artigos							
Acesso em 23 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	Revista	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1 11	Mansilla Sepúlveda, Juan.	República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2020		B)	EXCLUÍDO
2	Pérez Granados, Mónica María.	La representación social sobre lo indígena urbano en Costa Rica. El caso de mujeres	Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre	2020		B)	EXCLUÍDO

		ngäbes-buglé panameñas	Centroamérica y el Caribe				
3	Panizzolo, Claudia.	A escola étnica na cidade de São Paulo e os primeiros tons de uma identidade italiana (1887-1912)	História da Educação	2020	B)		INCLUÍDO
4	Cortez Sic, José Enrique.	Avances y desafíos en la formación universitaria de docentes en Educación Bilingüe Intercultural	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2019		B)	EXCLUÍDO
5	Pereira, Arliene Stephanie Menezes; Gomes, Daniel Pinto; Carmo, Klertianny Teixeira do; Silva, Eduardo Vinicius Mota E..	Aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08 nas aulas de educação física: diagnóstico da rede municipal de Fortaleza/CE	Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2019		B)	EXCLUÍDO
6	Stanley, Sharon A.; Urt, João Nackle; Braz, Thiago.	Fateful Triangles in Brazil: A Forum on Stuart Hall's The Fateful Triangle: Race, Ethnicity, Nation, Part II	Contexto Internacional	2019		B)	EXCLUÍDO
7	REYNA, CARLA.	La lucha antitracomatosa escolar en Santiago del Estero, Argentina (1920-1940)	CS	2019		B)	EXCLUÍDO
8	Alcanfor, Lucilene Rezende; Basso, Jorge Garcia.	Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola	Educação & Realidade	2019		B)	EXCLUÍDO
9	Silva, Maria Laura Alves de Melo; Amaral, Eliana; Machado, Helymar da Costa; Passeri, Silvia Maria Riceto Ronchim; Bragança, Joana Frões.	Influência de Políticas de Ação Afirmativa no Perfil Sociodemográfico de Estudantes de Medicina de Universidade Brasileira	Revista Brasileira de Educação Médica	2018		B)	EXCLUÍDO
10	Fernandes, Célia Regina Delácio.	A seleção de obras literárias para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2006-2014	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea	2017		B)	EXCLUÍDO
11	Castro Puche, Rubby; Taborda Caro, María Alejandra; Londoño, María Yovadis.	La Etnoeducación en comunidades rurales: Caso Escuela San José de Uré, Córdoba, Colombia	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	2016		B)	EXCLUÍDO
12	Matos, Doris Cristina Vicente da Silva; Permisán, Cristina Goenechea.	Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes	Educação e Pesquisa	2016		B)	EXCLUÍDO
13	Barausse, Alberto.	Os livros escolares como instrumentos para a promoção da identidade nacional italiana no Brasil durante os primeiros anos do fascismo (1922-1925)	História da Educação	2016	B)		INCLUÍDO
14	Gelson Leonardo Relch Elomar Antonio Callegaro Tambara	O jornal Stella d'Italia e a defesa da escola étnica italiana (1902-1904)	História da Educação	2015	B		INCLUÍDO
15	Roth, Eric; Villegas, Carla.	Preferencias étnicas: entendiendo el desarrollo de la	<i>Ajayu Órgano de Difusión</i>	2015		B)	EXCLUÍDO

		identidad en niños bolivianos	<i>Científica del Departamento de Psicología UCBS</i>				
16	Backes, José Licínio.	A escola indígena intercultural: espaço/tempo de afirmação da identidade étnica e de desconstrução da matriz colonial	Interações (Campo Grande)	2014		B)	EXCLUÍDO
17	Arena, Dagoberto Buim; Lopes, Naiane Rufino.	PNBE 2010: personagens negros como protagonistas	Educação & Realidade	2013		B)	EXCLUÍDO
18	Fritzen, Maristela Pereira; Ewald, Luana.	Aqui somos protegidos pelas nossas quatro paredes. Aqui nós falamos alemão": histórias de letramentos interculturais no Vale do Itajaí, SC	Produção em Linguística Aplicada	2013	B		INCLUÍDO
19	Santos, Hercules Pimenta dos.	Minorias étnicas e educação: o colégio Arnaldo Jansen de Belo Horizonte - MG (1912-1947)	Educação em Revista	2013	B		INCLUÍDO
20	Santos, Ademir Valdir dos.	Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs	Cadernos de Pesquisa	2012	B		INCLUÍDO
21	Barrera Jurado, Gloria Stella.	Campos de poder artesanales en la comunidad Kamsá de Sibundoy, Putumayo, Colombia. Del trueque a las tendencias de moda	Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural - Journal of Cultural Heritage Studies	2011		B)	EXCLUÍDO
22	Castillo Guzmán, Elizabeth; Caicedo Ortiz, José Antonio.	Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas	Nómadas	2010		B)	EXCLUÍDO
23	Angelucci, Carla Biancha; Luz, Renato Dente.	Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos	Psicologia Escolar e Educacional	2010		B)	EXCLUÍDO
24	González Bello, Julio R..	La orientación en la diversidad: una mirada desde América Latina	Orientación y sociedad	2007		B)	EXCLUÍDO
25	Roman, Everton Paulo; Barros Filho, Antonio de Azevedo.	Diferenças no crescimento e na composição corporal entre escolares de origem germânica e brasileira	Revista Paulista de Pediatria	2007		B)	EXCLUÍDO
26	Payet, Jean-Paul.	A escola e a modernidade: o risco da etnicidade, o desafio da pluralidade	Análise Social	2005	B		INCLUÍDO (TEÓRICO)
27	Bahia, Joana.	A "lei da vida": confirmação, evasão escolar e reinvenção da identidade entre os pomeranos	Educação e Pesquisa	2001	B)		INCLUÍDO

28	Faria, José Roberto de; Oliveira, José Salvador Rodrigues de; Faria, Rosa Malena Delbone de; Silva, Maria Regina Regis; Goihman, Samuel; Yamamoto, Miohoko; Kerbaux, José.	Prognosis related to staging systems for chronic lymphocytic leukemia	Sao Paulo Medical Journal	2000		B)	EXCLUÍDO
29	Faria, Ana Lúcia Goulart de.	A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil	Educação & Sociedade	1999		B)	EXCLUÍDO
30	Kreutz, Lúcio.	Identidade étnica e processo escolar	Cadernos de Pesquisa	1999	B)		INCLUÍDO (TEÓRICO)

APÊNDICE G – Condução ABEU

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: imigrante Resultado: 14 livros Exclusão: 2 repetidos Seleccionados INCLUÍDOS: 8 livros Acesso em 15 e março de 2021 1 aguardando editora							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORIA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Wlaumir Doniseti de Souza	Anarquismo, Estado e pastoral do imigrante das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina.	UNESP	2000		B)	EXCLUÍDO Político/religioso sobre a imigração italiana. (italianos)
2	Paulo Possamai	Dall'Italia Siamo Partiti: a questão da identidade entre os imigrantes italianos e seus descendentes no Rio Grande do Sul (1875-1945)	UPF EDITORA	2005	C)		INCLUÍDO Acredita-se que livro traga informações sobre escolas pela formação da identidade. (italianos)
3	Caroline Von Mühlen	Degredados e imigrantes: trajetórias de ex-prisioneiros de Mecklenburg-Schwerin no Brasil Meridional (século XIX)	Editora UFSM	2013	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes. (alemães)
4	Terciane Ângela Luchese	História da escola dos imigrantes italianos em terras brasileiras	EDUCS	2014	B)		INCLUÍDO ESCOLA (italianos)
5	Antônio Carlos Guimarães Herédia	Humanismo de hoje: ser imigrante no universo da vida	EDUCS	2004		B)	EXCLUÍDO Trata da história da fotografia.
6	Erick Reis Godliauskas Zen	Identidade em conflito: os imigrantes lituanos no Argentina, no Brasil e no Uruguai (1920-1955)	EdUFSCar	2014		B)	EXCLUÍDO Política
7	Luiza Horn Iotti	Imigração e poder: a palavra oficial sobre imigrantes italianos no Rio Grande do Sul (1875-1914)	EDUCS	2010			EXCLUÍDO (esgotado)
8	Maíra Ines Vendrame	Lá éramos servos, aqui somos senhores: a organização dos imigrantes italianos na ex-colônia Silveira Martins (1877-1914)	Editora UFSM	2007	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes (italianos)
9	Elena Camargo Shizuno	Os imigrantes japoneses na Segunda Guerra Mundial: bandeirantes do oriente ou perigo amarelo no Brasil	EDUEL	2013	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes (japoneses)
10	Terciane Ângela Luchese	O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul	EDUCS	2015	B)		INCLUÍDO ESCOLA (italianos)
11	Karl Monsma	Reprodução do racismo: fazendeiros, negros e imigrantes no oeste paulista, 1880-1914	EdUFSCar	2016	C)		História dos imigrantes – viés teórico bourdeusiano
12	Patrícia Bosenbecker	Uma colônia cercada de	Editora	2020	C)		INCLUÍDO

		estâncias: a inserção de imigrantes alemães na colônia São Lourenço/RS (1857-1877)	UFPel				História dos imigrantes. (alemães)
--	--	--	-------	--	--	--	------------------------------------

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: peruana							
Nenhum resultado							
Acesso em 15 e março de 2021							

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: turca							
Nenhum resultado							
Acesso em 15 e março de 2021							

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: libanesa							
Nenhum resultado							
Acesso em 15 e março de 2021							

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: uruguaia							
Nenhum resultado							
Acesso em 15 e março de 2021							

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: chilena							
Nenhum resultado							
Acesso em 15 e março de 2021							

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: venezuelana							
1 livro – EXCLUÍDO							
Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Gilberto Maringoni	A revolução venezuelana	UNESP	2009		B)	EXCLUÍDO Política

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: boliviana							
1 livro – EXCLUÍDO							
Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1	Everaldo de Oliveira Andrade	A revolução boliviana	UNESP	2007		B)	EXCLUÍDO Político/Nacional

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: chinesa 3 livros – TODOS EXCLUÍDOS Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Wladimir Pomar	A revolução chinesa	UNESP	2004		B)	EXCLUÍDO Político/Nacional
2	Mario Poceski; Márcia Epstein	Introdução às religiões chinesas	UNESP	2013		B)	EXCLUÍDO Religião
3	EMBRAPA	Produção de cogumelos por meio de tecnologia chinesa modificada	EMBRAPA	SEM ANO		B)	EXCLUÍDO Agricultura

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: ucraniana 1 livro encontrado INCLUÍDOS: 1 Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Paulo Renato Guérios	A imigração ucraniana ao Paraná: memória, identidade e religião	UFPR	2012	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: polonesa 2 livros encontrados INCLUÍDOS: 1 Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Adriano Malikoski	Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul	EDUCS	2018	B)		INCLUÍDO Escola étnica (polonesa)
2	Não consta	História da literatura polonesa	UnB	2000		B)	EXCLUÍDO Literatura

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: japonesa 3 livros encontrados INCLUÍDOS: 2 Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Jhony Arai e Cesar Hirasaki (autor);	100 anos de imigração japonesa no Brasil	IMESP	2008		A)	EXCLUÍDO Esgotado

2	Alfredo Kingo Oyama Homma	A imigração japonesa na Amazônia	EMBRAPA	2007	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes
3	Francisco Hashimoto, Monica Setuyo Okamoto, Janete Leiko Tanno	Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte	UNESP	2008	C)		INCLUÍDO História dos imigrantes

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: italiana 13 livros encontrados ESGOTADO: 2 livros INCLUÍDOS: 3 livros Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Vittorio Cappelli	A belle époque italiana no Rio de Janeiro: aspectos e histórias da emigração meridional na modernidade carioca	EDUFF	2015		A)	EXCLUÍDO Esgotado
2	Loraine Slomp Giron Heloísa Eberle Bergamashi	Casas de negócio: 125 de imigração italiana e o comércio regional	EDUCS	2001		B)	EXCLUÍDO História do comércio.
3	Giorgio Agamben	Categorias italianas: estudos de poética e literatura	EDUFSC	2014		B)	EXCLUÍDO Literatura
4	Giordano Bruno	Causa, o princípio e o uno: obras italianas	EDUCS	2014		B)	EXCLUÍDO Filosofia
5	Giordano Bruno	Ceia de cinzas: obras italianas	EDUCS	2012		B)	EXCLUÍDO Filosofia
6	Gelson Leonardo Rech Terciane Ângela Luchese	Escolas italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos	EDUCS	2018	B)		INCLUÍDO
7	Carolina Pizzolo Torquato Sérgio Romanelli	Estudos italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil	ARGOS	2014		B)	EXCLUÍDO Letra
8	José Carlos Radin	Imigração italiana em Santa Catarina e no Paraná: fontes diplomáticas italianas (1875 – 1927)	UFFS	2020	C)		INCLUÍDO
9	Vitalina Maria Frosi Ciro Mioranza	Imigração italiana no Nordeste do Rio Grande do Sul: processos de formação e evolução de uma comunidade ítalo-brasileira	EDUCS	2009	C)		INCLUÍDO
10	Angelo Trento	Imprensa italiana no Brasil: séculos XIX e XX	EdUFScar	2013		B)	EXCLUÍDO Imprensa e jornalismo
11	Vania Beatriz Merlotti Herédia	Processo de industrialização da zona colonial italiana	EDUCS	2017		B)	EXCLUÍDO Comércio
12	Jacob Burckhardt	O retrato na pintura italiana do renascimento	UNIFESP	2012		B)	EXCLUÍDO Arte/Arquitetura
13	Nelma Baldin	Tão fortes quanto a vontade, história da imigração italiana no Brasil: os vênetsos em Santa Catarina	EDUFSC	1999		A)	EXCLUÍDO Esgotado

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: alemã							
33 livros INCLUÍDOS: 7							
Acesso em 15 e março de 2021							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/ COMENTÁRIO
1	Carmen Paternostro Shaffner	A dança expressionista: Alemanha e Bahia	EDUFBA	2012		B)	EXCLUÍDO Arte
2	Karl Marx Friedrich Engels	A ideologia alemã	EDUFSCar	2007		B)	EXCLUÍDO Filosofia
3	Karl Marx Friedrich Engels	A ideologia alemã	EDUFSCar	2009		B)	EXCLUÍDO Filosofia
4	Cynthia Machado Campos	A política da língua na era Vargas	UNICAMP	2006	C)		INCLUÍDO Era Vargas com imigrantes
5	Ivânia Campigotto Aquino	A representação da etnia alemã no romance sul-rio-grandense	EDIUPF	2007		B)	EXCLUÍDO Literatura
6	Luiz Alberto Moniz Bandeira	A reunificação da Alemanha	UNESP	2009		B)	EXCLUÍDO História Política
7	Sebastian Haffner	A revolução alemã (1918-1919)	EdUFSCar	2018		B)	EXCLUÍDO História da Alemanha
8	Ana Luisa Fayet Sallas	Ciência do homem e sentimento da natureza – viajantes alemães no Brasil do século XIX	UFPR	2013		B)	EXCLUÍDO Sociologia
9	Aldo V. Wangenheim	Dicionário técnico de informática: alemão-português	EDUFSC			B)	EXCLUÍDO Dicionário
10	Maria do Rosário Knechtel	Educação permanente: da reunificação alemã a reflexões e práticas no Brasil	UFPR	2001		B)	EXCLUÍDO Antropologia
11	Ruth Bohunovsky (Org.)	Ensinar alemão no Brasil	UFPR	2011		B)	EXCLUÍDO Letra
12	Odair José Spenthof	Estado novo e alemães: nacionalização e resistência	UPF	2007		A)	EXCLUÍDO Esgotado
13	Neide Almeida Fiori	Etnia e educação: a escola alemã do Brasil e estudos congêneres	EDUFSC	2003	B)		INCLUÍDO
14	René E. Gertz Silvio Marcus de Souza Correa (Org.)	Historiografia alemã pós muro: experiências e perspectivas	UPF	2007		B)	EXCLUÍDO História alemã
15	Marion Brepohl	Imaginação literária e política: os alemães e o imperialismo 1880/1945	EDUFU	2010		B)	EXCLUÍDO
16	Sebastião Carlos Velasco e Cruz	Linhas cruzadas sobre as relações entre os Estados Unidos e Alemanha	UNESP	2016		B)	EXCLUÍDO
17	Bertrand Lira	Luz e sombra: significações imaginárias na fotografia do cinema expressionista alemão	UFPB	2013		B)	EXCLUÍDO
18	Pe. Ambros Schupp	A missão dos jesuítas alemães no Rio Grande do Sul	UNISINOS	2004	C)		INCLUÍDO
19	Lausimar Laus	O guarda-roupa alemão	EDUFSC	2009		B)	EXCLUÍDO Literatura
20	Maria Elisa Huber Pessina	O não governamental na cooperação internacional para o desenvolvimento após 1990:	EDUFA	2017		B)	EXCLUÍDO Economia

		entre as circunstâncias e as peculiaridades do caso alemão					
21	Pastor Wilhelm Fugmann	Os alemães no Paraná	EDUEPG	2010			EXCLUÍDO
22	Priscila Ferreir Perazzo	Perigo alemão e a repressão policial no Estado Novo	IMESP	1999		B)	EXCLUÍDO Antropologia
23	João Paulo Saraiva Leão Viana	Reforma política: cláusula de barreira na Alemanha e no Brasil	EDUFRO	2006		B)	EXCLUÍDO
24	Luiz Alberto Moniz Bandeira	Reunificação da Alemanha: do ideal socialista ao socialismo real	UNB	2001		B)	EXCLUÍDO
25	Raulino Reitz	Santa Bárbara: primeiro núcleo da colonização alemã em Santa Catarina	EDUFSC	1991		B)	EXCLUÍDO
26	Sílvia Cristina Lambert Siriani	São Paulo alemã: vida cotidiana dos imigrantes	IMESP	2003	C)		INCLUÍDO
27	Rosvitha Friesen Blume Markus J. Weininger	Seis décadas de poesia alemã: do pós-guerra ao início do século XXI: antologia bilíngue	EDUFSC	2012		B)	EXCLUÍDO
28	Karl Marx	Sobre a questão judaica – inclui as cartas de Marx a Ruge publicadas nos Anais Franco – alemães	EdUFSCar	2010		B)	EXCLUÍDO
29	Oswald Nixdorf	Um pioneiro na selva brasileira	EDUEL	2016	C)		INCLUÍDO
30	Patrícia Bosenbecker	Uma colônia cercada de estâncias: a inserção de imigrantes alemães na colônia São Lourenço/RS (1857-1877)	UFPel	2020	C)		INCLUÍDO
31	REPETE						
32	Marcelo Steil	Uma viagem só de chegada: a poesia em idioma alemão nas zonas de colonização em Santa Catarina	EDUFSC	2002		B)	EXCLUÍDO Letras
33	Karl Philipp Moritz Oliver Tolle	Viagem de um alemão à Itália	IMESP	2008		B)	EXCLUÍDO Artes

ABEU (Associação Brasileira de Editoras Universitárias)							
Palavra-chave: portuguesa							
30 livros							
1 INCLUÍDO							
Qt.	AUTOR	TÍTULO	EDITORIA	ANO	(I)	(E)	SITUAÇÃO/COMENTÁRIO
1.	Everton Alencar Maia Antônia Nunes Maria do Socorro Pinheiro	A essência teórica da literatura em língua portuguesa	EDUECE	2004		B)	EXCLUÍDO Literatura
2.	Carla Luzia Carneiro Borges Maria Lúcia Souza Castro	A leitura e a (re)escritura no ensino-aprendizagem	UEFS	2016		B)	EXCLUÍDO Letras
3.	Fernando Lemos Rui Moreira Leite	A missão portuguesa rotas entrecruzadas	UNESP	2003		B)	EXCLUÍDO História
4.	Claudio de Farias Augusto	A revolução portuguesa	UNESP	2011		B)	EXCLUÍDO História
5.	Charlotte Galves	África-Brasil: caminhos	UNICAMP	2009		B)	EXCLUÍDO

	Hélder Garmes Fernando Rosa Ribeiro	da língua portuguesa					Letras
6.	Catarina Tomás Natália Fernandes	Brincar, brinquedos e brincadeiras: modos de ser criança nos países de língua oficial portuguesa	EDUEM	2014		B)	EXCLUÍDO Infância
7.	Nadiá Paulo Ferreira	Cancioneiro da poesia barroca em língua portuguesa	EdUERJ	2006		B)	EXCLUÍDO Artes
8.	Jorge Vicente Valentim	Corpo no outro corpo: homoerotismo na narrativa portuguesa contemporânea	EdUFSCar	2016		B)	EXCLUÍDO Literatura
9.	Edméia Ribeiro	Costumbrismo, hispanismo e caráter nacional el Las Mujeres Españolas, portuguesas y Americanas: textos e política nos anos 1870	EDUEL	2012		B)	EXCLUÍDO História
10.	Claudia Cristina Azeredo Atallah	Da justiça em nome d'El Rey: justiça, ouvidores e inconfidência no Centro-sul da América Portuguesa	EdUERJ	2016		B)	EXCLUÍDO História
11.	Luis Maffei	Despejo quieto	EDUFF	2015		B)	EXCLUÍDO História
12.	Livio Sansone Cláudio Furtado	Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa	EDUFBA	2014		B)	EXCLUÍDO Letras
13.	Júlio Doin Vieira	Dicionário de termos árabes da língua portuguesa	EDUFSC	2000		B)	EXCLUÍDO Letras
14.	Antonio Filipe Pereira Caetano	Entre drogas e cachaça: a política colonial e as tensões na América Portuguesa (1640-1710)	Edufal	2009		B)	EXCLUÍDO Antropologia
15.	Sandra Maria Pereira de Sacramento	Estudos comparados de literaturas de língua portuguesa	Editus – UESC	2006		B)	EXCLUÍDO Literatura
16.	Guilherme Amaral Luz	Flores do desengano: poética do poder na América portuguesa	UNIFESP	2013		B)	EXCLUÍDO História
17.	Carlos Alberto Faraco	História Sociopolítica da Língua Portuguesa	EDUFSCAR	2016		B)	EXCLUÍDO Histórico linguístico
18.	Rodrigo Osório Pereira	Império botânico as políticas portuguesas para a flora da Bahia Atlântica colonial (1768-1808)	UEFS	2016		B)	EXCLUÍDO Botânica
19.	Luiz Carlos Travaglia Maria Helena Santos Araújo Maria Teonila de Faria Alvim	Metodologia e prática de ensino da língua portuguesa	EDUFU	2007		B)	EXCLUÍDO Letras
20.	Walter Rossa Margarida Calafate	Patrimônios de influência portuguesa:	EDUFF	2016		B)	EXCLUÍDO Arquitetura

	Ribeiro	modos de olhar					Fotografia
21.	João Batista Costa Gonçalves Cibele Gadelha Bernadino Ana Maria Pereira Lima Licineydo Machado Irineu	Pesquisa em ensino de língua portuguesa: perspectivas teórica e metodológicas	EDUECE	2019		B)	EXCLUÍDO Letras
22.	Isabel Cristina Michelin de Azevedo (Org.)	Práticas dialógicas de linguagem : possibilidades para o ensino de língua portuguesa	UESC	2018		B)	EXCLUÍDO Letras
23.	Sônia Maria de Freitas	Presença portuguesa em São Paulo	IMESP	2006	C)		INCLUÍDO
24.	Repetido						
25.	Maria Augusta Teles da Paixão	Redação oficial com apoio funcional da língua portuguesa	EDISE	2012		B)	EXCLUÍDO Letras
26.	Vários autores	Muitas vozes Dossiê Literatura portuguesa: trânsito				B)	EXCLUÍDO Letras
27.	Aparecida de Fátima Peres	Saberes e identidade profissional na formação de professores de língua portuguesa	EDUEM	2010		B)	EXCLUÍDO Letras
28.	Carla Mary S. Oliveira	Saudades D'além-mar: a revista Lusitânia e a imigração portuguesa no Rio de Janeiro (1929- 1934)	UFPB	2013		B)	EXCLUÍDO História
29.	Vários autores	Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações	EDUFSCAR	2015		B)	EXCLUÍDO Letras
30.	Jorge Luiz Fireman Nogueira	Uso do software Hagáquê para a prática da língua portuguesa escrita da pessoa com surdez	EDUFAL	2011		B)	EXCLUÍDO Educação Inclusiva
31.	Renata Flavia da Silva (Org.)	Utopias comuns em múltiplas fronteiras: ensaios sobre literaturas africanas de língua portuguesa				B)	EXCLUÍDO História

APÊNDICE H – Condução BDTD

	AUTOR	TÍTULO DO TRABALHO	UNIVERSIDADE	ANO	TESE/ DISSERTAÇÃO	ORIENTADOR	(I)	(E)	SITUAÇÃO
1	Adriano Malikoski	Escolas étnicas dos imigrantes poloneses no Rio Grande do Sul, (1875-1939)	UCS	2014	Dissertação	Lúcio Kreutz	B)		INCLUÍDO
2	Adriano Malikoski	Nacionalização das escolas étnicas polonesas do Rio Grande do Sul (1918-1942)	UCS	2019	Tese	Terciane Ângela Luchese	B)		INCLUÍDO
3	Gelson Leonardo Rech	Escolas étnicas italianas em Porto Alegre/RS (1877-1938): a formação de uma rede escolar e o fascismo	UFPEL	2015	Tese	Elomar Antônio Callegaro Tambara	B)		INCLUÍDO
4	Valquiria Elita Renk	Aprendi falar português na escola! O processo de nacionalização das escolas étnicas polonesas e ucranianas no Paraná	UFPR	2009	Tese	Vera Beltrão Marques	B)		INCLUÍDO
5	Delma Tânia Bertholdo	Livros didáticos de aritmética na imigração italiana do Rio Grande do Sul (1875-1905)	UFRS	2020	Dissertação	Andréia Dalcin		B)	EXCLUÍDO
6	Isabel Spies	O processo no município de Tunápolis, SC, 1954 - 1974: escola pública com características de escola comunitária	UCS	2011	Dissertação	Lúcio Kreutz	B)		INCLUÍDO
7	Terciane Ângela Luchese	O processo escolar entre imigrantes da região colonial italiana do RS - 1875 a 1930	UNISINOS	2007	Tese	Attico Chasso	B)		INCLUÍDO
8	Elaine Cátia Falcade	A escolarização dos imigrantes	UFPR		Tese				

	Maschio	e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875-1930)		2012		Marcus Aurélio Oliveira	B)		INCLUÍDO
9	Heloísa Eneida Cavalcante	Reunindo as forças do Ororubá: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru	UPE	2004	Dissertação	Josefa Salete Barbosa Cavalcanti		B)	EXCLUÍDO
10	Rosane Sousa Staniszewski	Uma investigação sobre o ensino da matemática nas escolas polonesas em São Mateus do Sul, Paraná	UFPR	2014	Dissertação	Emerson Rolkouski	B)		INCLUÍDO
11	Elaine Cátia Falcade Maschio	A constituição do processo de escolarização primária no município de Colombo, Paraná (1882 - 1912)	UFPR	2005	Dissertação	Marcus Aurélio Taborda de Oliveira	B)		INCLUÍDO
12	Daniel Gonçalves Cavalieri	Os imigrantes italianos e os ítalo-descendentes em Belo Horizonte: identidade e sociabilidade (1897 - 1942)	UFOP	2011	Dissertação	Sérgio Ricardo da Mata	B)		INCLUÍDO
13	Fernanda Rodrigues Zanatta	Diversidade cultural e políticas públicas educacionais: a proposta de Barão/RS: de 1930 a 1960	UCS	2011	Dissertação	Lúcio Kreutz	B)		INCLUÍDO
14	Fernanda Piletti	Memórias de escolarização no meio rural de Farroupilha: o grupo escolar Jansen (1937 - 1958)	UCS	2018	Dissertação	José Edimar de Souza	B)		INCLUÍDO
15	Antônio Braga de Moura Filho	Sertão do Valongo: articulação de liberdade, religião e identidade em um comunidade quilombola adventista	UMESP	2015	Dissertação	Helmut Renders		B)	EXCLUÍDO