

Revisão sistemática: escolas étnicas e a formação do *habitus* étnico-estudantil

Stephanie Amaya ¹

Jacira Helena do Valle Pereira Assis²

Resumo

O objeto de estudo são as escolas étnicas de imigrantes no Brasil, na produção científica e acadêmica, em especial da Educação. O *corpus* de análise foi resultado de uma revisão sistemática (RS) para identificar o que vem sendo produzido sobre “escolas étnicas” nas produções científicas e acadêmicas e analisar as estratégias pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil. Importante ressaltar que a RS não teve recorte temporal, contudo, a produção selecionada para as análises concentrou-se no período histórico entre 1875 -1964 devido aos resultados encontrados na RS. A pesquisa teve como referencial teórico Pierre Bourdieu. Os resultados sinalizaram que o *habitus* étnico-estudantil foi construído por meio de práticas e estratégias que se configuraram na obtenção de capitais sociais, econômicos, acadêmicos, entre outros aspectos, mobilizados nos diferentes campos, a fim de construir a condição de acolhimento e reprodução dos pertencimentos e valores dos grupos étnicos que estabeleceram o modo de ser e estar estudante.

Palavras-chave: produção acadêmica. escola de japoneses. italianos. alemães.

Systematic review: ethnic schools and the formation of the ethnic-student

habitus

Abstract

The object of study is ethnic immigrant schools in Brazil, in scientific and academic production, especially in Education. The corpus of analysis was the result of a systematic review (RS) to identify what has been produced about “ethnic schools” in scientific and academic productions and analyze the strategies used by different ethnicities in the formation of the ethnic-student *habitus*. The research had Pierre Bourdieu as its theoretical framework. The results indicated that the ethnic-student *habitus* was constructed through practices and strategies that were configured, in obtaining social, economic, academic capital, etc., mobilized in different fields, in order to build the condition of reception and reproduction of belongings and values of the ethnic groups that established the way of being a student.

Keywords: academic production; Japanese school; Italians; Germans.

Introdução

O presente estudo buscou compreender como a temática sobre as 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 foco são os elementos mobilizados na formação do *habitus* étnico, a fim de construir a condição de acolhimento e a formação de um *habitus* étnico-estudantil.

Dessa forma, o *corpus* de análise é resultado de uma revisão sistemática (RS), para identificar os elementos mobilizados na formação do *habitus* étnico de

¹ Doutora em Educação, professora da Rede Municipal de Campo Grande – MS, email: fani2.amaya@gmail.com

² Doutora em Educação, professora sênior do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, email: jacira.pereira@ufms.br

grupos de diferentes etnias e a participação da cultura escolar na formação do *habitus* étnico-estudantil.

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 auditável³.

Dentre as vantagens em se realizar a revisão sistemática está a possibilidade de se fazer uma maior cobertura de produções analisadas, com registros metódicos, explícitos e passíveis de serem reproduzidos. A RS consiste em uma produção coletiva, e esta pesquisa decorreu num processo longo e com maior vigilância.

Considerando que a RS não teve recorte temporal com o objetivo de abarcar o maior número de produção tendo a possibilidade de incorporar elementos que amplifiquem as análises para a construção do *habitus* étnico-estudantil. É importante ressaltar que as análises realizadas no artigo concentram-se no período entre 1875-1964 devido aos resultados e seleção do material analisados por meio da RS. Dessa forma, o recorte temporal não foi uma escolha das autoras e sim, resultado das análises da própria RS.

Quanto ao termo *habitus* étnico, compreende-se como sendo um resultado de semelhanças partilhadas nas condições de existência e das disposições daqueles que se reconhecem em suas práticas ou em seus propósitos e, principalmente, no grupo de origem.

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

³ 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, p. 11.

classe, uma vez que a determinação cultural se sobrepõe à determinação económica na estruturação do *habitus*⁴.

Assim, as disposições desse *habitus* étnico permitem a incorporação de valores da cultura e da 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*.

Precisamos considerar, em História da Educação, que o Brasil constituiu-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, sítiantes, etc.), como pelos vários grupos de imigrantes que aqui chegaram.⁵

Nos primórdios da imigração, 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, a forma de inserção e localização na vida social, cultural e econômica no Brasil”⁶, podendo, sim, haver aproximações das dificuldades e sucessos durante o percurso de cada etnia.

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 atualidade⁷, continua a ser um país atrativo e receptivo, principalmente, por nossos vizinhos sul-americanos. No desenvolvimento da presente pesquisa, dar-se-á ênfase às características e ao papel da escola para alguns grupos étnicos, particularmente aqueles advindos

⁴ CASA-NOVA, Maria. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, v. 2, n. 2, p. 155 -182, 2021, p. 167.

⁵ DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa'. *Proposições*, v. 15, n. 3, p. 215-228, 2004. p. 226.

⁶ 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.

⁷ 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.

dos primeiros fluxos imigratórios de povoamento do território brasileiro, a fim de trazer à tona as relações sociais e educacionais dos imigrantes.

Dentre algumas particularidades da escolarização dos imigrantes observadas nas leituras prévias das produções acadêmicas sobre algumas regiões específicas, estava o fato de que os próprios imigrantes construíam a igreja, o espaço escolar, pagavam o professor, compravam o mobiliário e os materiais didáticos. Além disso, os colonos faziam requerimentos às autoridades a fim de obter garantias para a construção de escolas públicas, em alguns casos por meio de organização política, social e cultural da chamada “Associação”.

Para Malikoski⁸ “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”. Essa organização criou estratégias políticas para continuar funcionando e apresentando estatutos que visavam à manutenção das escolas apenas pelos colonos. Conforme o exposto, o estudo objetiva identificar o que vem sendo produzido sobre “escolas étnicas” nas produções científicas e acadêmicas, analisando as estratégias usadas pelas diferentes etnias na formação do *habitus* étnico-estudantil. Dessa forma, algumas indagações vieram à tona na pesquisa, quais sejam: O que vem sendo produzido sobre escolas étnicas nas produções científicas e acadêmicas? Quais estratégias foram mobilizadas pelos grupos étnicos para a construção de um *habitus* étnico-estudantil nas escolas dos imigrantes no Brasil, selecionadas na revisão sistemática (RS)?

Na delimitação da pesquisa, foram excluídas as escolas dos povos originários indígenas e escolas quilombolas por considerar-se essas escolas étnicas distintas devido às suas particularidades em comparação às escolas étnicas de imigrantes que vieram atraídos por políticas imigratórias com intenção de fixar moradia.

O mapeamento das produções científicas e acadêmicas descritas e analisadas foi realizado como mencionado pelo procedimento metodológico denominado revisão sistemática. Por meio dele, são apresentadas as informações obtidas mediante a busca definida na pesquisa nas seguintes plataformas:

⁸ MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul*. Caxias do sul: EDUCS, 2018. p.225.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Library On Line (SciELO)* e Associação Brasileira de Editoras Universitárias (ABEU).

O artigo está organizado em três seções, além da introdução. Na segunda seção, descreve-se o processo de revisão sistemática bem como a seleção do material a ser analisado e a descrição do que vem sendo produzido academicamente sobre a temática; na seção três, analisa-se alguns pontos principais sobre educação e práticas escolares presentes nas produções selecionadas na formação do *habitus* étnico-estudantil.

Produção científica e acadêmica sobre escolas étnicas: plataformas de busca BDTD, Scielo e ABEU

Devido aos parâmetros de delimitação do objeto de estudo, isto é, circunscrito ao território nacional e para identificar as primeiras escolas de imigrantes no Brasil, não se realizou um recorte temporal na elaboração do protocolo de revisão sistemática. Conseqüentemente, tornou-se possível ampliar ainda mais os resultados, para identificar o que vem sendo produzido sobre “escolas étnicas” nos trabalhos científicos e acadêmicos.

A delimitação da produção científica ocorreu com a elaboração e seleção das *strings*⁹ 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, utilizou-se as mesmas *strings* ou palavras-chave nas plataformas de busca.

Dessa maneira, 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. Nesse sentido,

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,

⁹ A *string* de busca é formada por mais de uma palavra-chave e seus operadores booleanos (*AND*, *NOT*, *OR*...).

reprodutível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema¹⁰.

A revisão sistemática fornece dados a serem consultados e replicados devido ao uso de métodos e procedimentos padronizados. Assim, a revisão sistemática, compreendida como uma técnica, organizou-se com a elaboração do protocolo de revisão sistemática, 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 revisão sistemática, realizou-se as buscas nos repositórios científicos para aplicar os formulários de condução e extração nos quais ocorreu a seleção do material a ser analisado.

Após realizar as buscas, o site gerou os resultados e esses dados foram todos inseridos no protocolo de condução, sendo que os critérios de inclusão e exclusão foram então aplicados, conforme previa o protocolo da revisão sistemática, sendo estes:

¹⁰ 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*, v. 9, n. 1, p. 1 – 40, 2019, p. 4.

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 incluídas nessa etapa as 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 as 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.

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* 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).

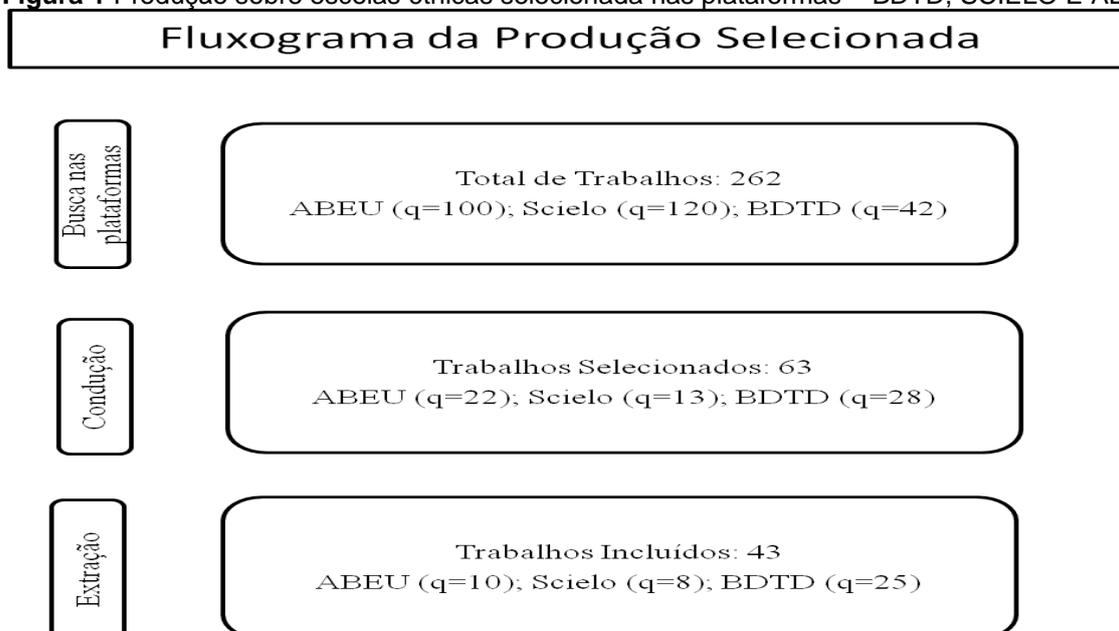
A etapa seguinte foi estabelecida pelo protocolo de extração que retirou algumas informações da produção científica selecionadas no protocolo de condução, tais como: referência; palavras-chave; orientador; banca; objetivo; referencial teórico; metodologia/técnicas; resultados e considerações (do autor);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

Com esse material selecionado e organizado, o próximo passo da RS 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.

Reunindo todos os resultados dos instrumentos de busca, foi analisada a produção 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, apresenta-se na Figura 1, 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: Elaborado pelas autoras (2024).

As etapas apresentadas no fluxograma foram: 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 analisadas após formulário de extração. Observa-se que o quantitativo de resultados geral foi de 269 produções encontradas, sendo reduzido a 43 produções para as análises.

A concentração das produções selecionadas na região Sul e Sudeste para análise, após a aplicação do formulário de condução e extração, ficou circunscrito a 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 1.

Gráfico 1 – Produção sobre escolas étnicas por região do Brasil

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Conforme o gráfico aponta, a região Sul (35 produções) prevaleceu nos estudos sobre a escolarização de imigrantes étnicos no Brasil e, posteriormente, a região Sudeste (seis produções). As 35 produções da região Sul foram 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, nove produções especificam o Paraná e seis produções, Santa Catarina; cinco produções da região Sul não especificaram o estado e/ou relataram mais de um estado.

Na região Sudeste, cinco produções trataram sobre cidades do estado de São Paulo e uma 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 dissertações ou teses. Nenhum livro foi selecionado para análise sobre os imigrantes na região Sudeste.

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 tem um número reduzido (cinco), seguida pela japonesa (quatro); já as etnias holandesa (uma) e ucraniana (uma) tiveram os mesmos resultados.

Torna-se importante ressaltar que algumas produções tiveram poucas inserções e/ou menções sobre a temática que pudessem contribuir para a discussão da constituição do *habitus*. Portanto, foi necessário selecionar as produções que trouxeram as práticas escolares em seus escritos. O Gráfico 2 apresenta o resultado dessa seleção.

Gráfico 2 - Produções selecionadas sobre escolas étnicas que trazem cultura escolar/práticas escolares



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A partir do corpus apresentado anteriormente de 43 produções selecionadas por etnia, foram excluídas quatro produções, selecionando-se um total de 39 por etnia, conforme exposto no gráfico, após classificar somente aquelas que citam práticas escolares para as análises. O critério utilizado para a seleção das produções foi escolher as três primeiras que possuísem maior quantitativo conforme os grupos étnicos, sendo alemã, italiana e japonesa, nas quais serão aprofundadas as análises.

Antes de realizar as discussões de como se dão as estratégias para a formação do *habitus* étnico-estudantil, realizou-se a leitura minuciosa do *corpus*, isto é, um olhar mais criterioso das produções para realizar um recorte temático. Dessa maneira, fez-se um exercício analítico da produção selecionada, que trata de práticas escolares desenvolvidas nas escolas étnicas. Dessa forma, observou-

se que algumas produções trataram de forma sucinta o foco de interesse a ser analisado, logo as produções passaram por outra classificação, selecionando as em que mais houve incidências sobre escolarização e práticas escolares, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Produções selecionadas para análise: *habitus* étnico-estudantil

Referência	Opção teórica metodológica	Fontes
SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. <i>Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917)</i> . 2006. 262 f. Tese. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.	Análise documental	Documentos
BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. <i>A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930</i> . 2000. 124 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.	Análise documental	Documentos e entrevistas
JUNGES, Débora de Lima Velho; KNIJNIK, Gelsa. <i>Matemática Escolar e Processos de Subjetivação na Campanha de Nacionalização no Rio Grande do Sul. Boletim de Educação Matemática</i> , v. 32, n. 61, p. 303-321, 2018.	Michel Foucault	Entrevistas
OMURO, Selma da Araujo Torres. <i>A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)</i> . São Paulo. 2015. 235 f. 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
SILVA, Rafael da Silva e. <i>A educação japonesa em Santos (1908-1943)</i> . Santos. 2011. 420 f. 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
SILVA, Rafael da Silva. <i>A rede educacional japonesa da Baixada Santista e Vale do Ribeira (1908-1945)</i> . São Bernardo do Campo. 2016. 542 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.	História Oral	Pesquisa documental
WAZYNIAK, Sidinalva Maria. A “colônia” como representação: imigração japonesa no Brasil. In: HASHIMOTO, Francisco; TANNO, Janete Leiko; OKAMOTO, Monica Setuyo (Orgs.). <i>Cem anos da imigração japonesa: história, memória e arte</i> . São Paulo: UNESP, 2008.	-	-
LUCHESE, Terciane Ângela. <i>O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul</i> . Caxias do Sul: EDUCS, 2015.	Nova história História cultural	Análise documental
RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. <i>Escola italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos</i> . Caxias do Sul: EDUCS, 2018.	História Cultural	Análise documental
MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. <i>A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)</i> . 2012. 341 f. Curitiba, 2012. Tese – Universidade Federal do Paraná.	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

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Ao organizar o quadro, observa-se que a maioria das produções não insere as informações de maneira clara, principalmente no que tange ao referencial teórico-metodológico. Apenas uma 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.

Os dados conduzem à análise de 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. Observou-se, também, que nas produções são citados os pioneiros na abordagem sobre o assunto.

Após esse breve descritivo da produção científica e acadêmica sobre escolas étnicas com uma visão mais ampla da seleção por meio da RS, aprofundam-se, no tópico seguinte, as análises no que tange à formação *habitus* étnico-estudantil.

Escolas étnicas e a formação do *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 iniciais¹¹.

Para tratar 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, apresenta-se e são analisados os indícios da importância dos estudos sobre etnicidade que mais apareceram na RS das etnias alemã, italiana e japonesa.

¹¹ BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013, p. 91.

Assim sendo, avaliam-se as estratégias operacionalizadas por diferentes grupos étnicos na formação do *habitus* étnico-estudantil nos campos político, social, religioso e educacional, para buscar aproximações ao seguinte questionamento: Quais estratégias foram mobilizadas pelos grupos étnicos para a construção de um *habitus* étnico-estudantil nas escolas dos imigrantes no Brasil, isto é, as que foram selecionadas na revisão sistemática?

Compreende-se 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.

Blogoslawski¹² afirma 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, sendo exigência familiar, no mínimo, a alfabetização. Dessa forma, ser assíduo, ser pontual e disciplinado eram requisitos dos alunos das escolas alemãs.

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. O referido autor 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 as deixar faltar às aulas. Dentre as estratégias familiares descritas, observa-se

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

¹² BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930*. 2000. 124 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

compreensão, regulação e interiorização do mesmo, ou seja, sua disciplina¹³

Averiguou-se 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.

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.

A estrutura curricular da escola alemã era composta por Gramática (leitura, ortografia, caligrafia, língua alemã), Cálculo e Geometria, Desenho, Canto e Recreio. Souza¹⁴ 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 novo¹⁵.

¹³ SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. *Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico* (1884 - 1917). 2006. 262 f. Tese. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

¹⁴ SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. *Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico* (1884 - 1917). 2006. 262 f. Tese. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

¹⁵ BLOGOSLAWSKI, Ison Paulo Ramos. *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930*. 2000. 124 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000, p. 86.

O autor 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 inculcar 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 “[...] 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.¹⁶

Assim, como a disciplina enquanto comportamento era exigida nas escolas alemãs, o conhecimento da matemática aparecia em alguns estudos. As autoras Junges e Knijnik¹⁷ 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 corretas¹⁸.

¹⁴BOURDIEU, Pierre. Sociologia geral, volume 2: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021. p.97.

¹⁷ 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.

¹⁸ *Ibidem*, p. 214.

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. 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 dominação¹⁹.

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.

O artigo de Junges e Knijnik²⁰ 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 alemã²¹.

¹⁹ BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 201.

²⁰ 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.

²¹ *Ibidem*, p. 314.

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 processo²². O professor tinha o aval para disciplinar até por meios físicos, caso achasse necessário.

Sobre as escolas étnicas italianas, considera-se 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”²³. 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 consulares²⁴.

Luchese²⁵ denomina como aulas elementares as noções básicas como escrita, leitura e cálculo efetuados na comunidade étnica italiana. Ainda,

²² BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí*: Colônia Matador, Bella Aliança - 1892 - 1930. 2000. 124 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.

²³ BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, volume 2: habitus e campo*: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

²⁴ LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015, p. 474 - 475.

²⁵ LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

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 agrárias²⁶. Além disso, constituía-se como estratégia de sobrevivência e adaptação na nova pátria. Como se pode 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 famílias²⁷.

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 dispender na escolarização.

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 prêmios²⁸. 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

²⁶ MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)*. 2012. 341 f. Curitiba, 2012. Tese – Universidade Federal do Paraná.

²⁷ *Ibidem*, p. 112.

²⁸ LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

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 comunidade²⁹.

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”³⁰. As práticas descritas diziam respeito aos costumes incorporados na rotina escolar.

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*), célebre (ou celebrado), admirado, citado, convidado, amado etc.”³¹. 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.

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 deles 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 costumes³².

²⁹ Ibidem, p. 351-358.

³⁰ BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, volume 2: habitus e campo*: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 97.

³¹ Ibidem, p. 295.

³² MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)*. 2012. 341 f. Curitiba, 2012. Tese – Universidade Federal do Paraná, p. 127.

No caso da escola japonesa exposta por Omuro³³, as práticas professorais e a rigidez quanto ao comportamento do alunado permitiam até “castigos” para atos não aceitáveis. Conforme a referida autora, a justificativa para essas práticas, segundo seus entrevistados, ocorria pelo fato de que os alunos respeitavam e aprendiam mais nesse período histórico.

[...] 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 mais³⁴.

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 povo³⁵.

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”³⁶. 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.

³³ OMURO, Selma da Araujo Torres. *A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)*. São Paulo, 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.

³⁴ 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, p. 185.

³⁵ *Ibidem*, p. 186.

³⁶ *Ibidem*, p. 184.

Camacho³⁷ 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.

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 obrigação³⁸.

Para Bourdieu³⁹, 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”⁴⁰. 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.

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

³⁷ 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, p. 91 -106.

³⁸ 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, p. 113.

³⁹ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Campinas - SP: Papirus, 1996.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 22.

a cultura, a geografia e a história do Japão, além do ensino cívico-patriótico”⁴¹. 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, sendo o 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”⁴². Já o segundo ponto indica a função 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 [...]”⁴³. Esses fatores reforçam a formação do *habitus* étnico com o ensinamento do compromisso e da importância da escolarização.

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.

Alguns indícios levantados na dissertação de Silva e Silva⁴⁴ para a formação do *habitus* étnico-estudantil estão nos valores agregados em relação à disciplina e respeito ao mais velho, na prática esportiva do beisebol, no curso de corte e costura – que preparava, principalmente, as mulheres para um bom casamento ou para que tivessem uma formação profissional – e, especialmente, 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

⁴¹ SILVA, Rafael da Silva e. *A educação japonesa em Santos (1908-1943)*. Santos. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

⁴² 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.

⁴³ 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.

⁴⁴ SILVA, Rafael da Silva e. *A educação japonesa em Santos (1908-1943)*. Santos. 2011. 420 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2011.

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 social⁴⁵.

A estratégia matrimonial empregada é repleta de valores simbólicos quanto a assegurar a linhagem (sobrenome), a influência social e política, dentre outros elementos. Pondera-se 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”⁴⁶. 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 Wazyniak⁴⁷, 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

⁴⁵ BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, volume 2: habitus e campo*: Curso no Collège de France (1982-1983). Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021, p. 75.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 44.

⁴⁷ 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, p. 167 - 188.

para onde se transferiu a garantia de propagação dos significados culturais que reforçam a identificação japonesa⁴⁸.

Em resumo, com base nesse trecho percebe-se 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 observado nas escolas alemãs.

Em síntese, as práticas (estratégias), dentro dos diferentes campos, elencadas e que possibilitaram a adjectivação e a ampliação do *habitus* étnico para uma formação do *habitus* étnico-estudantil nas produções selecionadas da etnia alemã foram a exigência da frequência escolar; a escolha do professor; as apresentações escolares; o currículo; a disciplina; as competições (pedagógicas e esportivas) e a violência simbólica.

Na perspectiva de Bourdieu⁴⁹, ao longo do tempo, as melhores estratégias acabariam por ser adotadas pelos grupos e seriam, então, incorporadas pelos agentes como parte do seu *habitus*.

Foi possível compreender os processos e as 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

Produzir uma revisão sistemática (RS) demanda tempo e dedicação devido aos processos e procedimentos minuciosos. Os resultados prévios e a

⁴⁸ Ibidem, p. 178-179.

⁴⁹ BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

quantidade de material selecionados nas etapas de condução e extração conduziram à necessidade de realizar uma etapa não prevista chamada de recorte temático com a seleção das produções que mais enfatizaram escolarização e/ou práticas escolares.

Para esse fim, elencou-se 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. Sabe-se 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 poder realizar as buscas de modo auditável, optou-se também pelo uso do site da ABEU na seleção do material para formar o corpus empírico mobilizado na pesquisa.

As buscas realizadas a partir de uma revisão sistemática sobre as produções acerca das escolas étnicas no Brasil apresentaram um quantitativo expressivo de produções, 262 produções encontradas inicialmente nas buscas. Após os procedimentos de condução e extração, o quantitativo reduziu para 43 trabalhos. Contudo, em nova seleção, classificou-se apenas 10 produções, sendo as etnias que mais apareceram a alemã, a italiana e a japonesa.

Quanto às plataformas de busca, enfatiza-se as dificuldades relacionadas à ABEU, haja vista que o resultado inicial das buscas apontou 100 livros cujos títulos voltavam-se ao objeto em estudo, porém, após análise, esse número foi reduzido a 22 exemplares que foram adquiridos para a execução do protocolo de extração, apenas três títulos foram selecionados.

Outra dificuldade encontrada na ABEU é a formatação da ferramenta. Acrescenta-se, ainda, que a página da Associação sofreu alterações no último ano, sendo retirada a ferramenta de busca, fator esse que se considera uma perda para a produção acadêmica.

No que diz respeito à plataforma Scielo, ressalta-se que o resultado final para análise de extração de artigos selecionados é parco se levado em conta a forte imigração em território brasileiro de diferentes nacionalidades.

Quanto à plataforma BDTD, ao buscar 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.

As 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 caso do campo político e social, quando se trata das imigrações no Brasil, observa-se que esse campo está ainda mais interligado, principalmente, devido 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.

No caso educacional, torna-se 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.

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 se identificou 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, destaca-se 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. Percebeu-se um fator que marcou presença em toda a produção selecionada no campo educacional, 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.

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, sendo repassadas pelas gerações como estratégia para se obter mais capital e destaque, aumentando o

capital social. Essas estruturas engendradas na formação fazem parte da constituição do *habitus* étnico-estudantil.

As produções científicas trazem 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

Por fim, retomam-se aproximações 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.

Em suma, a pesquisa de caráter histórico-sociológico tem como asserção que a formação do *habitus*-étnico estudantil nas escolas étnicas de imigrantes selecionadas por meio da revisão sistemática no Brasil sinalizou que a escola étnica, como espaço social, se constitui 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, confirmados por meio dos elementos empíricos e analíticos apresentados.

Referências

- BLOGOSLAWSKI, Ilson Paulo Ramos. *A escola alemã no Alto Vale do Itajaí: Colônia Matador, Bella Alliança - 1892 - 1930*. 2000. 124 f. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*. Tradução Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. *Meditações pascalianas*. Tradução Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *O senso prático*. Tradução Maria Ferreira. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *Sociologia geral, volume 2: habitus e campo: Curso no Collège de France (1982-1983)*. Tradução Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.
- 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.

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. p. 91 -106.

CASA-NOVA, Maria. A relação dos ciganos com a escola pública: contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, v. 2, n. 2, p. 155 - 182, 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.

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.

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.

LUCHESE, Terciane Ângela. *O processo escolar entre imigrantes no Rio Grande do Sul*. Caxias do Sul: EDUCS, 2015.

MALIKOSKI, Adriano. *Escolas étnicas polonesas no Rio Grande do Sul*. Caxias do sul: EDUCS, 2018.

MASCHIO, Elaine Cátia Falcade. *A escolarização dos imigrantes e de seus descendentes nas colônias italianas de Curitiba, entre táticas e estratégias (1875 – 1930)*. 2012. 341 f. Curitiba, 2012. Tese – Universidade Federal do Paraná.

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*, v. 9, n. 1, p. 1-40, 2019.

OMURO, Selma da Araujo Torres. *A escolarização da comunidade nipo-brasileira de Registro (1913-1963)*. São Paulo. 2015. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de São Paulo, 2015.

RECH, Gelson Leonardo; LUCHESE, Terciane Ângela. *Escola italianas no Rio Grande do Sul: pesquisa e documentos*. Caxias do Sul: EDUCS, 2018.

SILVA, Rafael da Silva e. *A educação japonesa em Santos (1908-1943)*. Santos. 2011. 420 f. 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. 542 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo, 2016.

SOUZA, Regina Maria Schimmelpfeng. *Deutsche schule, a escola alemã de Curitiba: um olhar histórico (1884 - 1917)*. 2006. 262 f. Tese. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WAZYNIK, 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.

Recebido em 26 de abril de 2024

Aprovado em 08 de julho de 2024