

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E FORMAÇÃO DE IDENTIDADES RAZOÁVEIS VISÕES
SOBRE O JAPONÊS COMO IMIGRANTE INDESEJÁVEL UM TEMA PARA
FOMENTAR A TOLERÂNCIA E O COMBATE À XENOFOBIA

Alessandro Paz Ferreira*
Fernando Luiz Vale Castro**

RESUMO

Um diálogo entre um tema de pesquisa voltado para a discussão sobre xenofobia/intolerância e a abordagem da Didática da História sobre o espaço escolar e as muitas variáveis do aprendizado histórico é o objeto fundamental do presente artigo. O texto busca apresentar uma proposta de tema a ser trabalhado em sala de aula e uma reflexão sobre alguns conceitos atualmente envolvidos na perspectiva da prática de ensino, visando a dar fôlego teórico ao conteúdo ora proposto.

Palavras-chave: imigração japonesa; discriminação racial; didática da história; consciência histórica.

ABSTRACT

A dialogue between a research topic focused on the discussion of xenophobia/intolerance and the approach to history didactics on the school environment and the many variables of historical learning is the fundamental object of this Article. The text aims to present a theme proposal being worked on in the classroom and reflect on some concepts currently involved in the perspective of teaching practice in order to give theoretical impetus to the proposed content.

Key-words: japanese immigration; racial discrimination; didactics of history; historical consciousness.

Parte das principais preocupações atuais do campo da Didática da História está relacionada à função da História na vida prática e os elementos constitutivos da consciência histórica – esta vista não como um privilégio de determinados indivíduos, grupos e épocas, mas como algo inato que vai se desenvolvendo ao longo da existência de cada um. Tradicionalmente, uma visão limitada em amplitude e profundidade costuma considerar como objeto da Didática da História somente o “como” ensinar História em sala de aula, ou seja,

* Mestrando do Prof. História – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História pela UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro) e bolsista da CAPES. Endereço eletrônico: sandroandroll@yahoo.com.br.

** Professor Adjunto de História da América da Universidade Federal do Rio de Janeiro; professor da Pós-Graduação em História Social (PPGHIS); professor do Prof. História (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História).

apenas questões diretamente ligadas à metodologia de ensino. Assim, reduz-se seu caráter a uma vertente mais ligada ao campo da Educação do que ao da História propriamente dito, percebendo, inclusive, didatização como uma simplificação dos saberes construídos no universo acadêmico para o universo da escola básica, perspectiva esta que se busca superar nos trabalhos recentes desse campo específico de teorização da História no ensino. Segundo Oldimar Cardoso:

No Brasil a Didática da História é frequentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. Porém, diferentemente do que supõe essa concepção, as disciplinas que integram a ‘cultura escolar’ – *culture scolaire* – possuem uma autonomia considerável em relação ao ‘saber universitário ou erudito’ – *savoir savant*. (CARDOSO, 2008: p. 154)

Nesse sentido, compreende-se que os saberes escolares se apresentam como tendo uma natureza singular, demandando, inclusive, uma disciplina própria que dê conta de suas especificidades. Para Jean-Claude Forquin, existe uma cultura escolar construída de forma particular, marcada por uma seleção cultural que determina o que deve ou não ser ensinado, o que deve ou não ser preservado de um conjunto mais amplo de conhecimentos. Nesse processo, dialogam e interagem diferentes elementos, numa teia de relações complexas caracterizadas por demandas e interesses os mais variados. Segundo esse autor:

A escola não é apenas, com efeito, um local onde circulam fluxos humanos, onde se investem e se gerem riquezas materiais, onde se travam interações sociais e relações de poder; ela é também um local – o local por excelência nas sociedades modernas – de gestão e de transmissão de saberes e símbolos. (FORQUIN, 1992: p. 28)

É nesse espaço de “transmissão de saberes e símbolos” que ocorre a construção de um saber próprio que transcende a simples adaptação do conhecimento científico produzido na academia, haja vista que, embora aquele saber não prescindia deste último em sua composição, o saber escolar conta com elementos outros que lhe atribuem particularidades de conteúdo e de função. Obviamente, é incontestável a relevância do saber acadêmico para os conteúdos que chegam até a sala de aula, saber esse que, para isso, necessita passar pelo processo que Yves Chevallard denominou como “transposição didática”, ou seja, o trabalho que faz de um objeto de saber a ensinar um objeto de ensino.¹ Chevallard prioriza, na transposição didática, o saber acadêmico como fonte ou base do saber a ser ensinado em sala de aula. Embora ele não utilize

¹ Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf> Acesso em 25 jan. 2015.

o termo transposição como a ideia de simplesmente transferir algo de um lugar para outro, mas sim no sentido de mudança de tom, como na linguagem musical, outros autores buscaram flexibilizar um pouco mais esse conceito. Michel Devaley, por exemplo, relativiza a relação hierarquizada entre saber acadêmico e saber ensinado, apontando uma constante interação entre saber acadêmico, práticas sociais de referência e saber a ensinar. Em sua perspectiva de transposição didática, que prima pela dinâmica supracitada, Devalay:

[...] amplia e flexibiliza a operação de transposição ao incluir as práticas sociais de referência e ao considerar, inclusive, que o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar. O movimento pode ser ascendente como é o caso, por exemplo, da gramática, criação da escola francesa para o ensino da ortografia, na primeira metade do século XIX, e que só posteriormente passou a ser objeto de saber acadêmico. As práticas sociais podem, por sua vez também, influir na formulação de saberes acadêmicos. (MONTEIRO, 2003: p. 6)

Outra abordagem interessante é a proposta por Alice Ribeiro Casimiro Lopes (2003 apud *Ibidem*: p. 18), que prefere o termo “mediação didática” para esse processo de didatização de saberes, que seria uma mediação num sentido dialético. Ou seja, no sentido de “um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (2003, p.18). Portanto, fica claro que a cultura escolar é dotada de um conjunto de componentes que passa pela produção científica, pelos saberes que circulam na sociedade como um todo e pelas relações interpessoais e de poder que permeiam as demandas de seu tempo. Além disso, busca-se alçar o conhecimento construído no espaço escolar ao patamar que lhe é devido, de forma alguma inferior ao conhecimento elaborado a partir das pesquisas acadêmicas. Logo:

Mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da ‘História dos historiadores’, não é isso que eles são. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina ‘a História dos historiadores’, não é isso que ela faz. Na perspectiva da cultura escolar, não precisamos nos sentir impotentes diante da divisão do trabalho na sociedade capitalista, pois sabemos que essa divisão não impede a escola de desempenhar seu papel de criadora de disciplinas. (CARDOSO, op. cit., p. 157)

Tal perspectiva eleva a sala de aula – e a escola como um todo – a espaço de construção de saberes que supera a imagem de mera reprodutora de um saber dito superior em sua origem e, posteriormente, simplificado para sua transmissão via relação professor-aluno. É como um dos fatores que contribuem para o desenvolvimento da inata consciência histórica do indivíduo que o espaço escolar deve ser tomado. Além disso, A Didática da História, vista por uma perspectiva ampliada em termos de abordagem e de objeto de seu interesse, ultrapassa os limites do espaço escolar em si, pois leva em consideração elementos extraescolares que atuam como

parte da malha que é tecida para dar forma ao conhecimento histórico que circula em sociedade. Destarte, a Didática da História deve ser vista:

[...] como uma disciplina que tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica. [...] essa disciplina não estuda apenas o ensino e a aprendizagem da História escolar, mas todas as expressões da cultura e da consciência históricas que circulam dentro e fora da escola. Ainda que a Didática da História tenha aqui fortes relações com a História escolar, dada a imensa importância social desta, as pesquisas didático-históricas não se limitam ao contexto institucional da educação básica nem propõem compreendê-lo isolado da cultura e da consciência históricas externas a ele. Como escola e sociedade se influenciam mutuamente, de um ponto de vista didático-histórico não faz sentido diferenciar a História escolar das outras elaborações da História sem forma científica. Não interessa à Didática da História estudar o contexto escolar apenas para compreendê-lo, mas como campo de pesquisa para a compreensão da cultura e da consciência históricas na sociedade como um todo. (Ibidem, pp. 165-166)

Muito dessa perspectiva já era defendido nas reflexões de Klaus Bergmann, que atribuía à Didática da História uma tarefa que poderia ser dividida em três aspectos: empírico, reflexivo e normativo. De acordo com esse autor:

O interesse fundamental da Didática da História consiste na investigação do significado da História no contexto social. A Didática da História se preocupa, ao mesmo tempo, com o fato de possibilitar uma consciência histórica, constituída de tal maneira que garanta uma identidade ou identificação do indivíduo com a coletividade na evolução dos tempos, favoreça uma práxis social racionalmente organizada e compreenda a História como um processo, cujos conteúdo e qualidade humanos podem ser melhorados pela ação e intervenção dos agentes históricos. Com isso, ela pressupõe que a consciência histórica esteja condicionada socialmente e leve a ou frutifique efeitos sociais. (BERGMANN, 1990: pp. 31-32)

Nota-se, na perspectiva desse autor, a preocupação com uma visão da História como ferramenta constitutiva de uma consciência histórica com potencial de promover “efeitos sociais” que contribuam para o aprimoramento da atuação dos indivíduos em sociedade. Sobre a consciência histórica, Luis Fernando Cerri destaca a definição clássica dada por Jörn Rüsen, afirmando que:

A consciência histórica pode ser definida como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam a sua experiência de evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal forma que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo” ou ainda “o grau de consciência da relação entre o passado, o presente e o futuro”. (CERRI, 2010: p. 268)

A perspectiva de Rüsen, em consonância com a de Agnes Heller, difere daquela adotada por Hans-Georg Gadamer e Philippe Ariès, que veem no advento da modernidade o momento de aquisição, no Ocidente, da consciência histórica, e mesmo assim de forma seletiva, pois tal consciência não seria inerente a todos os indivíduos ou grupos. Rüsen e Heller percebem a

consciência histórica como algo inato, característico de todo indivíduo inserido numa coletividade social. De acordo com Cerri, na visão de Gadamer:

[...] não desprezíveis camadas sociais dos países centrais e imensas massas nos países periféricos vegetariam num estado de miserável inconsciência da história, sendo ignorantes da historicidade do presente e submetidos ao dogma das opiniões culturalmente consideradas como corretas. (CERRI, 2001: p. 97)

Trata-se de um privilégio disponível para grupamentos humanos específicos, a partir de uma época específica, por volta da virada dos setecentos para os oitocentos. Já a perspectiva de Heller e Rüsen, apresentada por Cerri, considera um traço natural do ser humano a formação de uma consciência histórica, que pode ser aprimorada de acordo com o desenvolvimento de suas competências para orientação no tempo. Neste caso:

[...] a consciência histórica não é meta, mas uma das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da história, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral. (Ibidem, p. 99)

Jörn Rüsen atribui à capacidade de um indivíduo se orientar no tempo a possibilidade deste agir intencionalmente no mundo, o que só seria possível com a capacidade de interpretar o mundo e a si próprio inserido neste. Tal capacidade demanda, segundo o autor, a construção narrativa de sentido sobre a experiência temporal, que pode se apresentar em quatro formas de aprendizado histórico: tradicional, exemplar, crítico e genético. De acordo com Rüsen:

Todas as quatro formas existem tendencialmente em cada processo de aprendizado histórico, de forma que este, com auxílio da distinção artificial-analítica das quatro formas de aprendizado, pode ser decomposto em seus elementos essenciais, cuja relação de interação pode ser identificada. (RÜSEN, 2010: p. 45)

De forma sucinta, podemos afirmar que a forma tradicional segue o modelo do passado como fator orientador que prescinde de alterações significativas; a exemplar vê no passado um conjunto de lições, mas que pode servir, diferente da tradicional, como exemplo a não ser repetido; a crítica tende a contrariar o exemplo do passado, buscando um caminho de caráter tendente ao contrário; já a forma genética seria uma forma mais relativizadora das experiências passadas, que permitiria ao indivíduo repensar suas próprias opiniões e, com isso, modificar sua crítica, sem determinismos. Além disso, Rüsen aponta também a competência narrativa como específica e fundamental da consciência histórica, considerando que é através da narrativa que a orientação temporal se torna possível. Segundo Luis Fernando Cerri:

As subdivisões propostas para a competência narrativa são: a competência de experiência ou perceptiva, que é constituída pela capacidade de perceber o passado como tal, distinto e distante do presente, mas condicionante da vida; a competência interpretativa, que tem caráter teórico e vem a ser a capacidade de interpretar o que se

aprendeu do passado através de sentido e significado que reconstruímos continuamente; e a competência de orientação, que tem caráter prático, uma espécie de letramento histórico, ou seja, a capacidade de aplicar as ideias e conhecimentos que produzimos reflexivamente para orientar nossa vida prática, na tomada de decisões cotidianas. (CERRI, op. cit., 2010, p. 268)

Em tempos de transformações tão aceleradas e supervalorização do presente, muito se debate a respeito dos conteúdos a serem elencados nos currículos escolares, havendo uma demanda tanto para temas que abordem questões de temporalidade como para temas de cunho sociopolítico, atendendo às conquistas dos movimentos sociais das últimas décadas. Levando-se em consideração as características do mundo globalizado e a relação das gerações mais novas com o tempo, torna-se cada vez mais desafiador compreender os processos envolvidos na formação da consciência histórica dos jovens educandos. Num mundo em que as estruturas parecem tão movediças e o tempo congelado num presente perpétuo, fazer com que a História seja percebida pelo aluno como instrumento de leitura de mundo e a consciência histórica como parte do que pode auxiliá-lo a orientar sua vida no tempo se mostra um desafio homérico e instigante. Fomentar no aluno a percepção de si como sujeito histórico, em tempos de gerações cada vez mais orientadas pelo imediatismo do presente, torna-se um objetivo fundamental para criar empatia para com o “outro”. Partindo do princípio de que “A consciência histórica pressupõe o indivíduo existindo em grupo, tomando-se em referência aos demais, de modo que a percepção e a significação do tempo só pode ser coletiva” (CERRI, op. cit., 2001, p. 101), adentramos o terreno da formação de identidades e da percepção da historicidade inerente a toda composição social. Tomar consciência da historicidade de todas as coisas mostra-se algo essencial na constituição de uma salutar consciência histórica, que permita a apreensão das diferenças como riquezas e da articulação entre passado, presente e futuro para uma melhor compreensão do real. Sobre o termo “historicidade”, François Hartog afirma:

[...] o termo expressa a forma da condição histórica, a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo. É legítimo, observar, falar de historicidade antes da formação do conceito moderno de história, entre o fim do século XVIII e o início do século XIX? Sim, se por “historicidade” se entender esta experiência primeira de *estrangement*, de distância de si para si mesmo que, justamente, as categorias de passado, presente e futuro permitem apreender e dizer, ordenando-a e dando-lhe sentido. (HARTOG, 2013: p. 12)

No caso deste autor, o que ele chama de “regimes de historicidade” são aparatos instrumentais capazes de permitir conceber diferentes formas de representar e se relacionar com o tempo, sugerindo, inclusive, o presentismo como uma hipótese para tentar compreender essa relação no mundo globalizado, caracterizado por um imediatismo voraz e um presente que se nega a passar. Para Hartog, por “presentismo” temos a noção de um presente estendido, que se Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

perpetua e deixa como horizonte apenas um futuro completamente incerto. É uma experiência do tempo típica do mundo globalizado e em processo de constante aceleração, seja das formas de deslocamento de capitais, indivíduos e mercadorias, seja dos meios de comunicação e troca de informações, além do próprio consumo. Um mundo da satisfação – assim como da obsolescência – imediata. De acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman:

Que todo consumo exige tempo é na verdade a perdição da sociedade de consumo – e uma preocupação maior dos que negociam com bens de consumo. Há uma ressonância natural entre a carreira espetacular do “agora”, ocasionada pela tecnologia compressora do tempo, e a lógica da economia orientada para o consumidor. No que diz respeito a esta lógica, a economia orientada para o consumidor deveria ser instantânea e isso num duplo sentido. Obviamente, os bens consumidos deveriam satisfazer de imediato, sem exigir o aprendizado de quaisquer habilidades ou extensos fundamentos; mas a satisfação deveria também terminar – “num abrir e fechar de olhos”, isto é, no momento em que o tempo necessário para o consumo tivesse terminado. E esse tempo deveria ser reduzido ao mínimo. (BAUMAN, 1998: pp. 89-90)

Nesse mesmo mundo globalizado em que ocorre maior fluxo de mercadorias e capitais, ocorre também um processo de migrações cada vez mais intenso. Esse aspecto traz à tona, com uma infeliz frequência, episódios de xenofobia e de construção/reprodução de estereótipos. Assim como a História conduzida metodicamente para a construção do conhecimento elaborado no meio acadêmico busca vislumbrar o passado partindo de questões do presente, o espaço escolar se mostra uma arena de disputas em que questões do presente abrem espaço para temas que buscam desbravar o caminho para escapar à obscuridade em que foram mantidos anteriormente. Em tempos em que avanços sociais se deparam com reações conservadoras que favorecem tensões pautadas por discursos discriminatórios e intolerantes, faz-se necessário pensar o ensino de História como importante instrumento de esclarecimento e promoção de valores democráticos, voltados para a cidadania em sentido amplo, para o bem comum. Nesse sentido, o ensino de História deve se basear numa consciência histórica salutar e prevenir a formação do que Cerri chama de “identidades não razoáveis”. Para o autor:

As identidades não razoáveis seriam marcadas por uma radicalização do que é, na essência, toda identidade: delimitar e excluir. São, portanto, destrutivas e/ou autodestrutivas. Quando uma identidade implica a negação da humanidade, dos direitos e da vida das outras identidades, temos uma identidade não razoável que precisa ser prevenida, para o bem da coletividade. (CERRI, op. cit., 2010, p. 271)

Minha dissertação de final de curso tem como objetivo lançar luz sobre os debates a respeito da imigração japonesa no Brasil na primeira metade do século XX, a partir das teorias raciais elaboradas ao longo da segunda metade do século XIX. Considerando o forte discurso da democracia racial, construído na década de 1930 e marcante por décadas a fio em nossa Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

sociedade, grande parte dos conflitos oriundos da dificuldade de ver no “outro” um semelhante e de lidar com questões de alteridade é obscurecida por uma névoa de insinceridade que busca manter na invisibilidade o caráter discriminatório da política imigrantista do Estado brasileiro até, pelo menos, meados do século XX. Discriminação esta pouco ressaltada nos currículos e livros didáticos brasileiros. A relevância do tema está em questões relacionadas a intolerância e xenofobia que podem ser trabalhadas a partir dele, o que pode contribuir para uma consciência histórica que componha um processo de aprendizado histórico com função prática para a vida e direcionado a um olhar de empatia para com o diferente, assim como refratário a discursos preconceituosos. Considerando os crescentes casos de xenofobia noticiados nos últimos anos, boa parte na Europa e nos EUA, e mesmo no Brasil – vide os recentes ataques direcionados a imigrantes haitianos –, temos que um estudo sobre práticas discriminatórias voltadas para um grupo étnico específico em nossa história nacional pode demonstrar a historicidade inerente até mesmo à forma como determinados grupos são estigmatizados de acordo com a conjuntura histórica. Coloca-se, então, o problema do imigrante tido como indesejável num dado contexto sócio-histórico, o preconceito em ação em diferentes períodos. O ensino de História pode e deve colaborar para a desconstrução de visões estereotipadas referentes a todo e qualquer grupo étnico e/ou nacional. Segundo Jörn Rüsen:

Somente quando a história deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática. O aprendizado histórico [...] é também determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses. A seus resultados pertence, conseqüentemente, não somente uma competência para a interpretação do passado humano como história, mas também se distinguem a competência estética, a qualidade e a particularidade do passado em sua singularidade e diversidade de circunstâncias presentes, e a competência prática de empregar conhecimento histórico na análise, no julgamento e no tratamento dos problemas do presente. (RÜSEN, op. cit., 2010, pp. 4445)

É a partir dessa perspectiva que propomos a abordagem do tema da imigração japonesa por um viés racial, pensando o contexto de construção, no passado, de uma identidade nacional no Brasil.

Se a princípio a ideia de “branqueamento” da população brasileira se mostrou um fator estimulante durante as primeiras décadas da imigração europeia (italianos, alemães, espanhóis, portugueses, entre outros), em outros momentos a questão do imigrante se tornou motivo de debate não só em variados círculos da sociedade como dentro da política governamental. As ideias científicas do século XIX exaltavam as vantagens de um afluxo constante de imigrantes

Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. | 104

européus, brancos, que promoveriam um “branqueamento” da população brasileira, tornando-a melhor a cada etapa de abandono de suas características mestiças, de sua mescla de brancos com negros e índios. A própria legislação do início da era republicana ressaltava o quão inconveniente parecia às autoridades brasileiras a miscigenação com outras populações que não as brancas europeias, como se infere do Decreto nº 528, de 28 de junho 1890, “que fechava as portas do Brasil a imigrantes africanos e asiáticos, salvo autorização prévia do Congresso” (LEÃO, 1990: p. 19). Esse foi um período em que as ideias de evolução e de hierarquização entre as sociedades se mostravam em voga na Europa e, conseqüentemente, nos meios intelectuais das elites nacionais, sempre dispostas a importar as produções europeias, tanto materiais quanto do mundo das ideias. Nesse sentido, para efeito de exemplificação, teorias como as do conde francês Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), que via na miscigenação o fator determinante da decadência das civilizações desde a Antiguidade (SOUSA, 2006: p. 1), e as de Georges Vacher de Lapouge (1854-1936), que afirmava não haver um futuro civilizado para uma nação marcada pela miscigenação (PETRUCCELLI, 1996), mostraram-se em evidência entre as elites brasileiras do último quarto do século XIX / primeiras décadas do século XX. A hierarquização das raças era um ponto comum entre muitos pensadores que elaboravam tais teorias, concluindo-se que as sociedades em geral – num empréstimo feito aos estudos da biologia de então – poderiam ser categorizadas em níveis determinados de civilização e barbárie, dentro de uma visão de evolucionismo social. Em artigo intitulado *Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização*, Giralda Seyferth afirma que:

O darwinismo social – principal doutrina racista vigente na passagem do século – radicalizou o primado das leis biológicas na determinação da civilização, afirmando que o progresso humano é um resultado da luta e da competição entre raças, vencendo os mais capazes (mais aptos) – no caso os brancos, pois as demais raças, principalmente os negros, acabariam sucumbindo à seleção natural e social. (SEYFERTH, 1996: p. 43)

A necessidade de mais braços para a lavoura cafeeira do Brasil daquele período se deu paralelamente ao desenvolvimento de diversas correntes de pensamento fortemente influenciadas pelo cientificismo então reinante na Europa, como o evolucionismo e o darwinismo social “*spenceriano*”, por exemplo. Com isso, não apenas um grande número de europeus aportava no Brasil naquele momento – a fim de suprir uma demanda crescente de mão de obra –, como também várias teorias e conceitos relativos aos fenômenos naturais e sociais, levantando-se uma série de questões sobre a problemática da formação de uma

civilização brasileira baseada num corpo social já mestiço em sua gênese. De acordo com Seyferth:

[...] até a Primeira Guerra Mundial, estavam em evidência as teses darwinistas sociais e o mito ariano (principalmente na forma inventada por Gobineau, Chamberlain e Lapouge), e a mestiçagem aparece como elemento negativo em todas elas. Mas os cientistas brasileiros encontraram meios para contornar a visão negativa seguida pelo racismo para a mistura de raças ora classificadas como inferiores, ora como atrasadas: inventaram a tese do branqueamento e os mestiços “superiores”. (Ibidem, p. 48)

A primeira metade do século XX conheceu não só a manutenção de uma série de discursos baseados na questão da inferioridade da “raça amarela” – assim como da negra – e de sua característica como “raça indesejável” para a formação da sociedade que se desejava para o Brasil, como ganhou reforço baseado nas propostas das teorias de eugenia, bem aceitas em setores significativos da “*intelligentsia*” brasileira. A relevância do estudo sobre esse tipo de debate é inquestionável, ainda mais neste momento em que o racismo se mostra ainda tão marcante em nossa sociedade.

Atualmente, estão muito presentes as discussões sobre as desigualdades socioeconômicas que marcam a sociedade brasileira e acometem, principalmente, a população afrodescendente. Fruto de lutas de longa data dos movimentos negros brasileiros, tais discussões se tornaram mais visíveis após algumas conquistas significativas desses mesmos movimentos, como a sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para que fossem trabalhadas as relações étnico-raciais nas escolas e a inclusão do ensino de História da África e da Cultura Afro-Brasileira pela Lei 10.639/2003, consolidada pelas diretrizes curriculares nacionais constantes do parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, culminando na Lei 11.645/2008, que acrescentou a questão indígena. Além disso, ações afirmativas vêm sendo adotadas pelo Estado a fim de corrigir as graves distorções que o preconceito legado pelo passado escravista do país gerou, iniciando outro processo de lutas que busca rebater as críticas feitas a tais políticas de inclusão social. Segundo Luciana Quillet Heymann:

Para esse questionamento contribuíram, entre outros fatores, a atuação do Movimento Negro, denunciando, sistematicamente, o preconceito e a discriminação, e a realização de uma série de pesquisas que, por meio de diversos indicadores sociais, provaram que a desigualdade atinge de forma diferenciada a população negra e parda, gerando um círculo vicioso de exclusão e pobreza. (HEYMANN, 2006: pp. 21-22)

Luis Fernando Cerri defende que o estudo de diferentes culturas e mesmo épocas distantes deve ser considerado imprescindível para que a consciência histórica tenha um papel Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

transformador da realidade e formador de uma identidade razoável no sentido de inclusão, tolerância e empatia para com a diversidade, evitando-se o etnocentrismo e a xenofobia. Cerri afirma que:

[...] é preciso mencionar que o conceito de consciência histórica implica a existência, na Didática da História, de um papel para a utopia e um papel para a alteridade como complemento obrigatório da formação de uma identidade razoável. A contribuição da História na escola não é só a compreensão da própria realidade e a formação da identidade. Nesse raciocínio fica mais fácil compreender como oportuna a Lei 10.639/2003, que institui a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-brasileira, mesmo em comunidades, como é comum no Sul do Brasil, em que grande maioria da população é composta por descendentes de europeus. Pelo mesmo princípio, isso ajuda a conceber que é necessário também algum conhecimento de tempos afastados e povos em espaços distantes, com os quais parece que a nossa realidade não guarda relação quase nenhuma. Assim se pode promover uma identidade razoável ao evitar uma visão etnocêntrica do mundo e prevenir comportamentos excludentes, considerando que a modernização tende a colocar rapidamente em convívio multicultural as diferentes comunidades. (CERRI, op. cit., 2010, p. 276)

O tema ora desenvolvido está em consonância com a visão acima ilustrada por Cerri, pois consideramos imprescindível visibilidade a esse tema sensível, mesmo que não remeta diretamente à realidade da composição étnica vivenciada no cotidiano por parte dos alunos. Nesse sentido, estamos dando passos importantes rumo ao reconhecimento de que a “democracia racial” não passa de um mito e de que há significativas cicatrizes mal curadas no tecido social brasileiro.

Em defesa de um ensino de História que preze pela transparência sobre os mais diversos processos que marcaram a construção da sociedade brasileira, penso ser de suma relevância abordar a questão dos imigrantes considerados indesejáveis em determinados períodos de nossa história. As teorias que defendiam a desigualdade entre as “raças” influenciaram diretamente na opção por uma imigração predominantemente branca e europeia durante a segunda metade do século XIX. Cria-se, então, que somente com essa categoria de imigrantes poder-se-ia esperar a superação do atraso nacional, por meio do processo de branqueamento. Logo, a admissão de trabalhadores de origem asiática era vista por muitos como uma ameaça à construção de um Brasil condizente com os ideais de progresso vigentes naquele universo intelectual, político e científico, fortemente moldado pelo pensamento positivista trazido da Europa oitocentista. Destarte, é um dever histórico e ético não deixarmos cair no esquecimento o fato de a intolerância e o preconceito poderem se apresentar em nossa própria terra, dentro de uma nação que buscou, por muito tempo, transmitir a imagem de uma “democracia racial”. Se o que queremos é realmente um país democrático e que prime pela igualdade entre os indivíduos; se a Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

cidadania plena é realmente um valor que desejamos como característico de nossa sociedade, não podemos deixar de ressaltar, em tempos de globalização – quando as fronteiras espaciais e culturais se mostram tão tênues –, a importância do respeito à diversidade e da valorização das diferenças que tornam rica a humanidade como um todo.

Nossa proposta é desbravar o espaço para que a discussão sobre preconceito em sala de aula ganhe novos prismas, abrindo-se o leque dos debates voltados para as relações étnico-raciais, a fim de que os holofotes também se voltem para populações imigrantes, pinçando no passado uma problemática que pode se mostrar atual quanto a diferentes grupos étnicos que hoje migram para o Brasil. Como um dos objetivos almejados, temos o fomento de uma reflexão do alunado sobre a construção de memórias e o papel do ensino institucionalizado nesse processo. Logo:

O ensino de História do Brasil apresenta-se, assim, como um terreno de disputas entre diferentes memórias coletivas no qual os sujeitos/alunos são interpelados a se posicionarem e a se identificarem com determinadas demandas de seu presente, tendo como base as relações estabelecidas com um passado inventado como “comum” e legitimado nas aulas dessa disciplina. (ANHORN; COSTA, 2011: p. 133)

Para ilustrar a forma como, em parte, o conteúdo ora proposto será trabalhado em sala de aula, vou elencar alguns exemplos de trechos de fontes históricas de diferentes décadas que apontam uma visão do japonês como um imigrante indesejável racialmente aos olhos de autoridades brasileiras.

Em 1906, dois anos antes da primeira leva significativa de imigrantes japoneses desembarcarem no Brasil, Luiz Guimarães, Encarregado dos Negócios do Brasil em Tóquio, teria expressado sua opinião contrária à introdução de japoneses no Brasil:

[...] não enxergo a vantagem de se introduzir na vitalidade do nosso organismo nacional um elemento completamente disparatado, como seja o sangue mongólico, sem falar na fealdade desta raça – o que também é um elemento a considerar – parece-me Senhor Ministro, que seria de avisada política cortar desde já as asas à ideia que está dia a dia tomando maior vulto sobre a emigração japonesa para o Brasil. (Ofício nº 4, 2a. Seção, Reservado, 04/12/1906, recebido da Legação em Tóquio. apud LEÃO, op. cit., 1990, p. 25)

Quase duas décadas depois, em 1923, seria apresentado à Câmara dos Deputados um projeto do Deputado Federal Fidélis Reis visando à proibição da entrada de negros e à limitação da imigração japonesa a uma cota anual de até, no máximo, 5% do número de japoneses já estabelecidos no Brasil até então. Ao defender seu projeto, Reis não teria poupado palavras para expor suas razões contra a entrada tanto de negros como de amarelos no país:

Não queremos, Senhor Presidente, nem é nosso desejo, abrir aqui um debate sobre a controvertida questão da superioridade ou inferioridade das raças, embora com Gobineau propensos a admitir a influência decisiva e incontestável do sangue ariano, ou antes, do louro dolococéfalo de Lapouge e Huzley, em todos os progressos da civilização.

Baste-nos o erro que consistiu na introdução do preto. Não reincidamos em igual erro com o amarelo. Que importa o interesse econômico de natureza transitória? Aproveite-nos no caso a lição americana.

Além das razões de ordem étnica, moral, política e social, e talvez mesmo econômica que nos levam a repelir *in limine* a entrada do amarelo e do preto, [...] outra porventura existe, a ser considerada, que é o ponto de vista estético e a nossa concepção helênica de beleza jamais se harmonizaria com os tipos provindos de uma semelhante fusão racial. (O Problema Imigratório e seus Aspectos Étnicos., 1924 apud *Ibidem*, pp. 35-36)

Essas declarações dão o tom da forma como elementos de relevante posição dentro do Estado brasileiro viam a introdução de japoneses em território nacional.

Na década de 1930, a discriminação ganha novos matizes, somando-se à questão racial um discurso de temor pela integridade da soberania nacional. Para exemplificar o temor da ameaça político-militar vista por parte dos críticos da imigração japonesa, merece ser ressaltado um trecho do discurso do médico sanitarista Miguel Couto, Deputado da Assembleia Constituinte de 1934:

Quanto a esses imigrantes que nos chegam do Extremo Oriente, não há só a indagar da mentalidade, mas, sobretudo, da mente, do ânimo, do intuito, do desígnio que os trouxe e lhes incutiram ao sair; conhecê-los, enfim, menos por fora do que por dentro. Ora, tudo indica que os intuítos dessa gente não são bons. (Discurso Pronunciado na Sessão de 16 de fevereiro de 1934. apud *Ibidem*, p. 314)

E mais:

Dizia eu que, agora, o riso amarelo é nosso. Já há muito tempo eu escrevia que dos perigos que corre a nossa nação pátria pela inoculação de um tal elemento heterogêneo, menor é o da assimilação desse elemento, do que o da sua eliminação por esse elemento; o primeiro seria ao menos lento, tardo, progressivo e consentiria, afinal, numa adaptação resignada; o segundo talvez amanhã, talvez depois, certo muito breve e, no seu momento, fulminante. Assim pensando, assim o disse, com a consciência exonerada de quem cumpre um dever para com a sua Pátria, sem faltar com o devido respeito à alheia. (Discurso Pronunciado na Sessão de 27 de fevereiro de 1934. apud *Ibidem*, pp. 321-322)

Outro documento significativo – constante dos arquivos do Departamento Estadual de Ordem Política e Social do Rio de Janeiro, disponível no acervo do Arquivo do Estado do Rio de Janeiro – é o pedido de Agenor Homem de Carvalho, Chefe de Gabinete do Ministério da Justiça e Negócios Interiores, a Filinto Müller, Chefe de Polícia do Distrito Federal, para que este providencie verificação de uma residência suspeita situada à Estrada da Gávea. Segundo *Transversos*, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. |

Carvalho, os estrangeiros ali residentes poderiam se voltar para a espionagem, podendo “vir a tornar-se sobremaneira perigosos para o país, dada a situação especial de suas residências”.² A solicitação feita a Filinto Müller teria se originado de um relatório recebido por Agenor Homem de Carvalho, que apresentava uma descrição tanto do local como dos estrangeiros nele residentes e considerados suspeitos. Segundo o relatório, redigido no contexto da Segunda Guerra Mundial (1939-1945):

Há dois anos [...] um casal de japoneses com um filho, mudou residência de São Paulo para esta Capital. Arrendaram um terreno ao Sr. Niemeyer, na Estrada da Gávea, 1098, e aí transformaram o local silvestre em um recanto de extremo oriente: casa, jardim, costumes, alimentação, música, etc., etc. [...] Ao lado dessa habitação suspeita, localizou-se uma outra família de japoneses, também transferida de São Paulo. No lado oposto às residências japonesas, ficam a residência da viúva A. B. Hermida, de nacionalidade argentina, [...] e o Bar Restaurante Beppino Puggi, de italianos. O local e os ocupantes podem facilitar as seguintes possíveis missões:

- conspiração;
- transmissão de mensagens óticas com a Pedra da Gávea e desta com o alto mar;
- interrupção das comunicações com a cidade e cortar a água, luz e telefone;
- facilitar um desembarque, como os japoneses têm feito várias vezes no Extremo Oriente.

[...] é de toda conveniência uma diligência inteligente a ser realizada nessa reunião suspeitíssima de estrangeiros eixistas.³

A face cinzenta do processo de imigração no passado costuma ter pouca ou mesmo nenhuma relevância nos currículos de História atuais, não merecendo destaque na memória oficial construída ao longo das décadas. Penso ser possível considerarmos a memória dessa faceta da imigração uma memória subterrânea, seja por haver pouco interesse do grupo em questão em resgatar esse tema sensível de sua história, seja pelo fato de tal memória não ser condizente com o discurso de ausência de conflitos e preconceitos no seio da sociedade brasileira e, por isso, por esta negada. Segundo Michael Pollak:

Embora na maioria das vezes esteja ligada a fenômenos de dominação, a clivagem entre memória oficial e dominante e memórias subterrâneas, assim como a significação do silêncio sobre o passado, não remete forçosamente à oposição entre Estado dominador e sociedade civil. Encontramos com mais frequência esse problema nas relações entre grupos minoritários e sociedade englobante. (POLLAK, 1989: p. 5)

A memória de uma imigração vista, em geral, como uma epopeia de heróis anônimos recebidos de braços abertos em solo brasileiro, e cuja disposição para o trabalho teria sido sua única qualidade exigida, encobre um capítulo fundamental para a compreensão da realidade

² Jardim Nipon. 25 mar. 1942, fl. 1, v. 2, setor: Japonês, dossiê 5: Jardim Nipon, DEOPS/RJ, AERJ.

³ Jardim Nipon. 25 mar. 1942, fl. 2, v. 2, setor: Japonês, dossiê 5: Jardim Nipon, DEOPS/RJ, AERJ.

histórica do passado de nosso país. Assim, o caráter de “não-dito” do tema ora proposto, por si só, torna-o relevante para o ensino de História. Em parte, o reconhecimento de que discursos racistas – relacionados não só ao negro – vigoravam entre boa parte da *intelligentsia* brasileira rompe com uma identidade construída, ao longo de várias décadas, de país despido de preconceitos. Tal discurso identitário teve no ensino de História, por muito tempo, uma importante ferramenta de transmissão. Disciplina sempre oxigenada pelas demandas do presente, a História encontra-se em meio aos debates atuais sobre questões identitárias e de luta pelo reconhecimento da igualdade em meio a diferenças, o que se reflete nos conteúdos dos currículos escolares. Pollak demonstra grande preocupação com a relação entre memória e identidade, incluindo a valorização da história oral como metodologia promissora para o resgate de memórias subterrâneas e ofuscadas pela memória oficial ou predominante. Sobre a memória nacional, esse autor defende que:

A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo. [...] Podemos portanto dizer que a *memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade*, tanto individual como coletiva, na medida em que ela é também um fator extremamente importante para o sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si. (POLLAK, 1992: p.204, grifo do autor)

Tais questões não podem ser desconsideradas quando pensamos nos conteúdos e na função do ensino de História. Jean-Claude Forquin – ao focar a análise do currículo como meio para uma reflexão sociológica sobre a educação – propõe a utilização do termo currículo para designar as seleções que determinam, nos conteúdos propostos para o ensino, as relações da sociedade com seu passado. Nesse sentido:

[...] a forma como uma sociedade representa o passado e gere sua relação com seu passado constitui uma distância altamente conflituosa e depende de todo o tipo de fatores sociais, políticos e ideológicos. [...] a memória cultural é sempre uma reinvenção. A mesma coisa vale, naturalmente, para aquela parte da memória coletiva gerida pelas instituições de educação formal e que são incorporadas nos programas de ensino. (FORQUIN, op. cit., 1992, p. 30)

Neste caso, tal reflexão tem validade tanto para o conhecimento histórico acadêmico quanto para o conhecimento escolar, os saberes ensinados nas salas de aula da educação básica, considerando que em ambos os casos as demandas do presente norteiam a construção do conhecimento. Entretanto, sobre o conhecimento escolar em si e suas especificidades, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna apontam para:

[...] o reconhecimento da especificidade epistemológica da constituição desse conhecimento, que, ao ter como objetivo a educação, o ensino e a formação de cidadãos, diferencia-se do conhecimento produzido pelos historiadores de ofício: o conhecimento com rigor teórico e metodológico, que representa uma perspectiva e que precisa ser validado pelos pares, sujeito necessariamente a críticas e superações. (MONTEIRO; PENNA, 2011: p. 192)

Embora pareça paradoxal lançar mão do teatro da escola para encenar o despertar dos olhos para o caráter doutrinador da educação, fomentando o olhar crítico dos alunos sobre o real, defendemos o aprofundamento do debate referente a práticas discriminatórias em diferentes épocas no Brasil, a fim de que uma visão de mundo inclusiva seja construída e que voz seja dada aos mais diferentes grupos que compõem a população do país. Em consonância com essa perspectiva, temos que:

[...] vertente de enorme significação na pesquisa, e que se vem desenvolvendo, é a da amnésia na história dos excluídos, dos escravos, mulheres, crianças, operários, minorias raciais e sociais, loucos, oprimidos de todo tipo. Contudo, não é suficiente apenas dar voz aos silenciados. É imperioso detectar e entender as multiformes gradações e significações do silêncio e do esquecimento e suas regras e jogos. (MENESES, 1992: p. 18)

Portanto, a grande discussão levantada aqui fundamenta-se na parcialidade que marca a seleção cultural que caracteriza a elaboração dos currículos, nos esquecimentos ou na mudez quanto a determinados temas no espaço escolar, no caráter de construção da memória e sua relação direta com aspectos identitários. A desconstrução do mito da democracia racial e do discurso de uma sociedade sem conflitos e/ou preconceitos raciais, por si só, justifica boa parte da proposta aqui esboçada em prol de um aprendizado histórico para a vida. Conhecer esse capítulo de nossa história e refletir sobre o mesmo pode fomentar questionamentos bastante relevantes na atualidade sobre xenofobia e alteridade, tocando em temas tão delicados quanto necessários para o fortalecimento de valores democráticos de tolerância e empatia. Em sua discussão sobre memórias em disputa e temas sensíveis como os crimes stalinistas e os recrutados alsacianos da Segunda Guerra Mundial, Pollak coloca que:

A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa [...] uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar e impor. (POLLAK, op. cit., 1989, p. 7)

Em suma, a proposta de trabalho contempla um tema pouco abordado nos currículos escolares e tem como fim descortinar o passado a partir de uma visão menos ingênua e mais objetiva dos fatores que marcaram o projeto imigrantista do Estado brasileiro, além das

Transversos, Rio de Janeiro, v. 04, n. 04. Ano 02. abr. – set. 2015. | 112

dificuldades de aceitação de um grupo étnico caracterizado por cultura e fenótipo diversos daqueles tidos como adequados para os idealizadores de um futuro branco para o país. Dessa forma, seria possível ampliar ainda mais os debates sobre identidades, diversidade e relações étnico-raciais, tão positivamente em voga no momento atual de nossa produção acadêmica e de saberes escolares. Ao optar pelo tema em questão, admitimos uma tomada de posição, a pretensão de lançar luz sobre o passado para enfatizar a importância de determinados valores que prezamos e tomamos como fundamentais para que o tecido social se mostre receptivo às diferenças e que a diversidade seja vista como uma das mais preciosas riquezas de nossa composição como povo. Por isso, encerramos citando François Bédarida:

[...] se o historiador deve manter um distanciamento crítico em relação ao seu objeto de estudo e proceder com discernimento e rigor, nem por isso ele consegue ser neutro. É mais que uma esquivia: uma renúncia. Pois nele existe apenas uma consciência e somente uma: sua consciência de historiador é sua consciência de homem. E segundo as palavras de Rabelais, que nunca é demais repetir em virtude de seu alcance permanente e universal, “ciência sem consciência é somente ruína da alma”. (BÉDARIDA, 2002: p. 227)

Determinado a manter o maior grau de objetividade histórica possível e fundamentação documental adequada, pretendemos aliar tanto a consciência científica quanto a consciência cidadã, esperando que uma jamais prescindida da outra.

Referências Bibliográficas

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. *Currículo de História, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis*. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 36, n.1, 2011, pp. 187-210. Disponível em <http://www.ufrgs.br/edu_realidade> Acesso em 1 nov. 2014.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BÉDARIDA, François. Tempo presente e presença da História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina (orgs.) *Usos e abusos da História Oral*. 5. ed., Rio de Janeiro: FGV Editora, 2002, pp. 219-229.

BERGMANN, Klaus. A História na Reflexão Didática. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 9, no. 19, pp. 29-42, set.1989 – fev. 1990.

CARDOSO, Oldimar. Para uma Definição de Didática da História. *Revista Brasileira de História*. São Paulo: v. 28, nº 55, 2008, p. 153-170.

CERRI, Luis Fernando. Didática da História: uma Leitura Teórica sobre a História na Prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010.

..... Os Conceitos de Consciência Histórica e os Desafios da Didática da História. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes Escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 5, 1992, p. 28-49.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade: Presentismo e Experiências do Tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HEYMANN, Luciana Quillet. O “*Devoir de Mémoire*” na França Contemporânea: entre a Memória, História, Legislação e Direitos. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006, pp. 1-26. Disponível em <http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1685.pdf> Acesso em 23 nov. 2014.

KIMURA, Rosângela. *O Perigo Amarelo*. In: *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 20, mai. 2007.

LEÃO, Valdemar Carneiro. *A Crise da Imigração Japonesa no Brasil (1930 - 1934)*. Brasília: FUNAG, 1990.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. A História cativa da memória? Para um mapeamento da memória no campo das Ciências Sociais. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, 34, 1992, p. 18. Disponível em <<http://200.144.255.123/imagens/Revista/REV034/Media/REV34-01.pdf>> Acesso em 04 dez. 2014.

MONTEIRO, A. M. F. C.. A História Ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino - Revista do Laboratório de Ensino de História da UEL*. Londrina, v. 9, 2003, pp. 1-13.

..... A História Ensinada: saber escolar e saberes docentes em narrativas da história escolar. Londrina: ANPUH, “XXIII Simpósio Nacional de História - História: guerra e paz”, 2005, pp. 1-7.

..... Didática da História e Teoria da História: produção de conhecimento na formação de professores. Belo Horizonte: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/UFMG. Seminário “A didática da história na formação de professores: problemas de desafios”, 2010, p. 1-13.

MONTEIRO, A. M. F. C.; PENNA, Fernando. *Ensino de História: saberes em lugar de fronteira*. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan/abr. 2011, pp. 191-211.

PETRUCCELLI, José Luis. *Doutrinas Francesas e o Pensamento Racial Brasileiro (1873-1930)*. Disponível em:<<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/sete/petruc7.htm>>. Acesso em 26 jan. 2015.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. In: *Estudos Históricos*, n. 10, 1992.

_____. Memória, Esquecimento e Silêncio. In: *Estudos Históricos*, vol. 2, n. 3, 1989.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado Histórico. In: SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 41-49.

SAITO, Hiroshi. *O Japonês no Brasil: Estudo de Mobilidade e Fixação*. São Paulo: Sociologia e Política, 1961.

SAKURAI, Célia. Imigração Japonesa para o Brasil: Um Exemplo de Imigração Tutelada (1908-1941). In: *XXII Encontro Nac. da ANPOCS. Migrações Internacionais*. Caxambu: 1998.

SEYFERTH, Giralda. Construindo a Nação: Hierarquias Raciais e o Papel do Racismo na Política de Imigração e Colonização. In: MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura (Org.). *Raça, Ciência e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 1996.

SKIDMORE, Thomas E. *Preto no Branco: Raça e Nacionalidade no Pensamento Brasileiro*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOUSA, Ricardo A. Santos de. O Conde Gobineau e o Horror à Ambivalência. In: *Usos do Passado – XII Encontro Regional de História*. Rio de Janeiro: ANPUH, 2006.

TAKEUCHI, Márcia Yumi. *Japoneses – a Saga do Povo do Sol Nascente*. São Paulo: Lazuli, 2007.

_____. *O Perigo Amarelo em Tempos de Guerra (1939-1945): Inventário DEOPS – Módulo III – Japoneses*. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002.

_____. *O Perigo Amarelo – Imagens do Mito, Realidade do Preconceito (1920-1945)*. São Paulo: FAPESP/Humanitas, 2008.

Yves Chevallard e o conceito de transposição didática. Disponível em <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0212105_04_cap_03.pdf> Acesso em 25 jan. 2015.

* * *

Como citar:

FERREIRA, Alessandro Paz; CASTRO, Fernando Luiz Vale. Didática da história e formação de identidades razoáveis visões sobre o japonês como imigrante indesejável um tema para fomentar a tolerância e o combate à xenofobia. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, Vol. 04, nº. 04. Ano 02; abr.-set. 2015. pp. 97-115.

Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/transversos>>. ISSN 2179-7528.