

**EDNA DE OLIVEIRA LESSA DADALT**

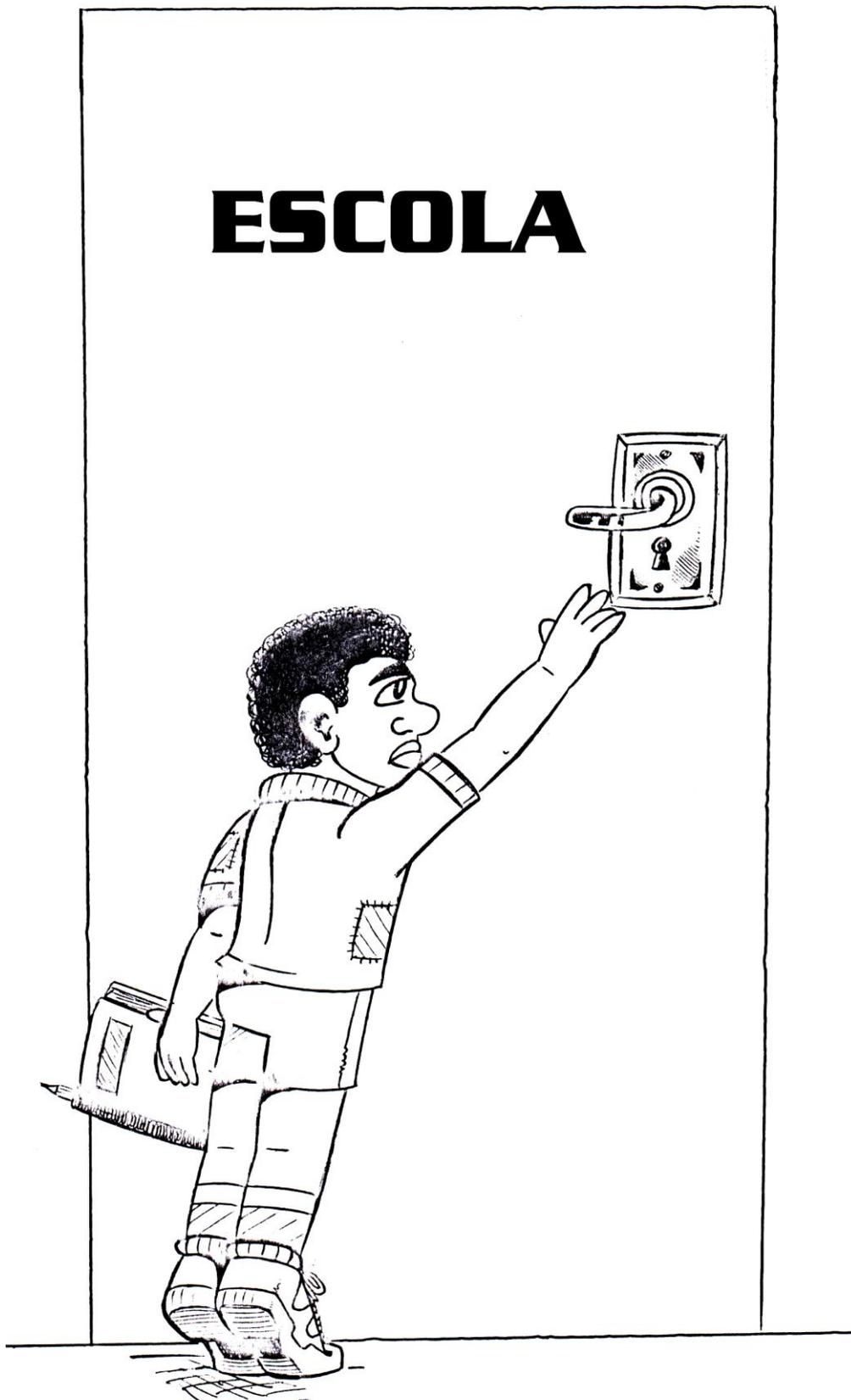
**DESERDADOS DA TERRA E DA EDUCAÇÃO:  
ALUNOS MIGRANTES RURAIS DE BELA VISTA DO PARAÍSO  
1960-1996**

Dissertação apresentada ao Programa associado de Pós-Graduação em História Social, UEM/UEL - Universidade Estadual de Londrina, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Enezila de Lima

**LONDRINA-PR  
2002**

# ESCOLA



Mateus Abelha de Jesus – Col. Est. Jayme Canet – Ensino Médio  
Bela Vista do Paraíso - PR

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

---

---

Londrina, de de 2002.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho a todos aqueles que direta ou indiretamente oportunizaram a realização do mesmo.

Em especial agradeço a querida professora e orientadora Dra. Enezila de Lima, pelo carinho. Ao meu filho Tarsis, ao Clayton, ao Prof. Luiz, ao Bob, a todos os que ocupam um lugar especial em meu coração.

A meu pai..., que se estivesse aqui estaria muito orgulhoso, à minha mãe e a você Deus, por mais essa... Valeu!

## RESUMO

O presente estudo, que tem como objeto de análise a migração de alunos das escolas do Município de Bela Vista do Paraíso – PR, para as lavouras de café e cana de São Paulo e Minas Gerais, no período 1960-1996, surgiu como problemática a partir de minha atuação enquanto docente da Rede Oficial de Ensino. Para desenvolver o tema, buscou-se, no reordenamento da sociedade européia dos séculos XV-XVIII, as origens da institucionalização de uma escola pública, estatal, laica, gratuita e universal, para situar, por um lado, as origens da exclusão como característica da educação brasileira de suas origens a atualidades e, de outro, se as diferentes reformas educacionais conseguiram romper com essa exclusão. O fio condutor foi a hipótese de que o sistema educacional reproduz a estrutura de classes, ao reproduzir a cultura de forma diferenciada – escola para os ricos e escola para os pobres. A historicidade dessa exclusão foi sendo construída paralela à busca das diferentes formas de ocupação do Norte do Paraná, para encontrar ns mudanças de uso da terra as origens do surgimento de migrantes rurais. A análise revelou que a não industrialização da região, associada à modernização da agricultura paranaense, foram responsáveis pela presença de imenso contingente de degredados da terra que, por não terem trabalho, partem com suas famílias em busca de sobrevivência, vivendo das sobras da agricultura comercial. Nessa vida migrante, perdem suas raízes e seus referenciais próprios, enquanto seus filhos acabam sendo excluídos do direito à escola e se reproduzindo, como seus pais, deserdados da terra e da educação.

## ABSTRACT

This research, which treats about the analyses of the migration of students from the schools of Bela Vista do Paraíso-PR, to the coffee and sugar-cane plantations in Sao Paulo and Minas Gerais, in the period of 1960-1996, emerged as a problem from my experience and works as a teacher of state school. The first stage of this research was a study about the origins of the establishment of a state school, public, secular, gratuities and universal, in the European society of the centuries XV-XVIII, to mark, by one side the sources of the exclusion as a feature of the Brazilian education from its origins to everyday and, by other side if the different educational reformulations interrupted this exclusion. The main idea was the conjecture that the educational system reproduces the social structures and culture in different forms – education for the rich and education for the poor. The exclusion is a historical event that has been occurring at the some time as man has been trying different ways of land occupation in the North of Parana, to find in the changes of land's utility the sources of the rural migrants. The analyses showed that the non-industrialization of the region and the knew feature of the paranaense agriculture were responsible for the great number of migrants who have no labour and leave the region with their families to look for some kind of survival, living thanks to the leftovers of the commercial agriculture. The migrants loose their roots and their own references and so their children are excluded from the education and they reproduce their parents' pattern – execrated from land and education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 A MODERNIDADE E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ESCOLA.....	22
1.1 A modernidade e a imposição do tempo útil.....	22
1.2 A nova razão e a necessidade de escola.....	27
1.3 Institucionalização da escola pública.....	30
1.4 Racionalidade européia e processo de colonização .....	38
2 A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL.....	42
2.1 Educação jesuítica e formação da aristocracia colonial.....	42
2.2 Cidadania restrita e educação para o cidadão .....	48
2.3 A República e a institucionalização da educação .....	56
2.3.1 Movimento Escola Nova.....	59
2.3.2 Estado Novo e Reforma Capanema.....	64
2.3.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	69
2.3.4 Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.....	74
3 A ECONOMIA PARANAENSE E A OCUPAÇÃO DO NORTE DO PARANÁ.....	80
3.1 Bases da ocupação do Paraná Tradicional.....	80
3.2 Da economia de subsistência à economia de mercado.....	82
3.3 Ocupação do Norte do Paraná.....	88
3.3.1 Ocupação espontânea por paulistas e mineiros.....	88
3.3.2 Ocupação dirigida:	
Companhia de Terras Norte do Paraná.....	94
3.3.3 O Norte do Paraná: dinâmica do Povoamento.....	107
3.4 A economia cafeeira: de 1929 ao Programa IBC/GERCA.....	113
3.5 Mudanças no uso da terra no Norte do Paraná.....	118
3.6 O Norte do Paraná e a modernização da agricultura.....	123
4 OS DESERDADOS DA TERRA NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DO PARAÍSO-PR.....	130
4.1 O município de Bela Vista do Paraíso - PR .....	130
4.2 Economia local e migração rural-urbana.....	134
4.2.1 Metas e realidade escolar dos migrantes rurais.....	152
4.2.2 Educação e trabalhador migrante rural.....	165
4.3 Os depoimentos e a educação pública.....	174
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	179
FONTES DE PESQUISA.....	182
BIBLIOGRAFIA GERAL.....	183
DEPOIMENTOS ORAIS.....	189

**ÍNDICE DE MAPAS:**

Mapa 1 – Município de Bela Vista do Paraíso .....	x
Mapa 2 – Norte do Paraná dividido em regiões .....	91
Mapa 3 – Concessões de terras no Norte do Paraná.....	93
Mapa 4 e 5 – Domínios da Companhia de Terras Norte do Paraná.....	96
Mapa 6 – Município de Londrina até 1934.....	102

**ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Sistema de repartição de terras da CTN.....	99
Figura 2 – Sistema de repartição de terras da CTN.....	100
Figura 3 – Casas de colonos de uma fazenda.....	108
Figura 4 – Café no terreiro.....	109
Figura 5 – Máquina de benefício de café.....	109
Figura 6 – Conjunto Rosa Luppi.....	145
Figura 7 e 8 – Família Vicente Luis dos Santos.....	146
Figura 9 e 10 – Família Marcilene Rodrigues.....	147
Figura 11 e 12 – Família Vicentina de Paula Santos e Luciano Simão.....	148
Figura 13 – Família Maria da Conceição dos Santos.....	149
Figura 14 – Crianças do Rosa Luppi.....	149

**ÍNDICE DE QUADROS**

Quadro 1 – Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades.....	59
Quadro 2 – Sistema de Ensino com as Leis Orgânicas.....	68
Quadro 3 – Variação absoluta e relativa da área plantada no Paraná, 1970/1980.....	122
Quadro 4 – Participação dos Estados na área cultivada nacional.....	123
Quadro 6 – População do Município de Bela Vista do Paraíso, 1950-2000.....	150

**ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1 – População do Norte do Paraná em relação à população do Estado.....	110
Tabela 2 – População rural e urbana em relação à população do Estado, 1940-1989.....	111

**ÍNDICE DE DOCUMENTOS**

Folha de Londrina:

Sem emprego, 'bóias-frias' querem uma "cesta" e frentes de trabalho.....	136
Com queixas de discriminação começa aparecer serviço para bóias-frias.....	138
Bóias-frias realizam passeata em Bela Vista.....	140
Alimentos para bóias-frias.....	141
Ajuda do Governo reforça atendimento a bóias-frias.....	142
Em Bela Vista, 200 bóias-frias pedem alimentos.....	143
Poesia de Vagner Catelli, aluno do 2º grau, CE Jayme Canet.....	168
Monólogo de uma aluna.....	172



## INTRODUÇÃO

O presente estudo procura analisar como as escolas de Bela Vista do Paraíso-PR reproduzem a mão-de-obra migrante para as lavouras de café e cana de São Paulo e Minas Gerais, no período 1960-1996. O espaço é, pois, o Município de Bela Vista do Paraíso, polarizado pela cafeicultura que se desenvolveu em área de ocupação dirigida pela Companhia de Terras Norte do Paraná, nos anos 30 do século XX (**Mapa 1**).

As datas limites correspondem, a primeira, ao início da ocupação do Norte do Paraná, por meio de colonização dirigida por companhias privadas e a segunda, ao momento em que, nacionalmente se discutia a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que, com os Parâmetros Curriculares, retoma para o 1º. e 2º. Graus - criados pela Lei 5692/71, a denominação dada por Gustavo Capanema - Ensino Fundamental e Médio. Os Parâmetros e a nova LDB não serão discutidos neste trabalho.

O tema trata da educação das camadas populares, e envereda por um assunto complexo, mesmo porque são muitas as formas de educação. Na sua forma primária original, a educação se dá no seio da sociedade, sem a necessidade de um espaço específico, mas no cotidiano, quando as gerações adultas transmitem às gerações mais novas o conjunto de saberes existentes e necessários à vida nessa sociedade. Nas sociedades onde existe um ensino institucionalizado e obrigatório, quando as crianças entram na escola elas levam consigo todo um conjunto de saberes e de valores culturais adquiridos na família e na sociedade, que a escola quase sempre ignora. E, se não ignora, tem dificuldade de incorporar ao saber que ela, enquanto instituição, determinou que deve ser transmitido.

Verifica-se, neste caso, um distanciamento ou estranhamento entre o mundo da vida da criança e o mundo da escola. No entanto, nas populações indígenas intimamente ligadas ao meio natural, que é sua despensa, os saberes e

os valores culturais são transmitidos no cotidiano tribal <sup>1</sup> - confecção de flechas, de arcos; a arte da caça, da pesca, da luta; a festa, a diversão, a pintura do corpo, a camaradagem; a seleção de sementes, a elaboração dos alimentos, entre tantas outras atividades -, a educação se constitui, também, em um saber, que ocorre dentro do mundo da vida. É nesse cotidiano, onde não há distanciamento entre crianças e adultos, que os bens culturais se humanizam, que a “*transmissão de experiências sociais ou da sabedoria comum da coletividade*”,<sup>2</sup> torna a comunidade integrada. Além de garantir a transmissão de saberes humanizados, esse cotidiano se transforma em agente de preservação de valores e de integração social.

A história do homem é, pois, o processo de transformação do mundo e, simultaneamente, do próprio homem.

É correto, assim, afirmar que a cultura, portanto a educação, está intimamente ligada a uma situação concreta e objetiva que ocorre num tempo e num espaço determinados porque, segundo Thompson,<sup>3</sup>

a educação formal, esse motor de aceleração (e do distanciamento) cultural, ainda não se interpôs de forma significativa nesse processo de transmissão de geração para geração.

Logo, não se trata de uma instância autônoma e independente das condições em que são construídas ou geradas. O homem, o meio e o tempo são essas circunstâncias. Fora dessa realidade concreta, ela não se efetiva, perde seu significado e seu conteúdo, como ocorre, no mais das vezes, nos processos de aculturação.

As trocas culturais resultam da multiplicidade de culturas existentes e dos contatos entre elas. Essas trocas enriquecem as culturas em contato, uma vez que, por serem únicas, apresentam formas diferenciadas de viver, conviver e se reproduzir.

---

<sup>1</sup> IANNI, O. Formas sociais da terra. In: *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.173-190.

<sup>2</sup> THOMPSON E. P. *Costumes em comum*. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p.18.

<sup>3</sup> *Idem. Ibidem*, p. 19.

Isso ocorre numa situação de aceitação mútua. Porém, quando se dá, isto é, a imposição de uma sobre a outra, ocorre o aniquilamento de uma delas, dependendo da forma como se efetivou o contato, como aconteceu com a população indígena do Brasil a partir do século XVI. Situação, aliás, muito freqüente e que caracteriza o nosso sistema educacional. É sobre as trocas culturais entre grupos desiguais que os teóricos em educação elaboram seus estudos.

Assim, a forma como os homens se organizam para explorar os recursos naturais que encontram na natureza, à sua disposição, com o objetivo de reproduzirem a vida, acaba por determinar a ordem social que constroem para viver e conviver, mas também, o modo como seus diferentes sujeitos ocupam as também diferentes hierarquias sociais. Esses fatores, por sua vez, vão determinar o conjunto de idéias, normas e valores por meio dos quais uma sociedade ordena e manifesta sua vida, mas também, a modalidade ou modalidades de educação a ser posta em funcionamento e com quais objetivos.

Logo, toda a sociedade está fundada sobre códigos sociais de inter-relação entre seus membros e entre eles e os de outras sociedades. São costumes, crenças, princípios, regras, valores, fixados em leis escritas ou não. Trata-se, em suma, de uma cultura que, segundo Thompson,<sup>4</sup> *“é um conjunto de diferentes recursos em que há sempre a troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado...”*.

A educação, como outras práticas sociais constitutivas das sociedades, atua sobre o crescimento da sociedade, no desenvolvimento das forças produtivas e de seus valores culturais. Nesse sentido, a educação é, na cultura, uma prática social que reproduz categorias de saber existentes, através da formação de tipos de sujeitos educados.<sup>5</sup>

A educação tem sido objeto de estudos de cientistas sociais e de pedagogos que têm chegado a diferentes leituras e posicionamentos: para alguns, a educação visa à reprodução do saber existente na sociedade para formar

---

<sup>4</sup> THOMPSON, E. P., op. cit., p. 17.

<sup>5</sup> BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 24. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 78.

sujeitos educados; para outros, a educação é um agente de mudanças no contexto social; outros, entendem a educação como forma de reproduzir os valores e as desigualdades existentes na sociedade, como também, se pensa a educação enquanto uma prática de liberdade.

Entre os estudiosos do tema, podem-se distinguir aqueles que consideram a educação como processo de socialização, como é o caso de Durkheim,<sup>6</sup> que define educação como uma ação que as gerações adultas exercem sobre os mais novos, no intuito de neles

suscitar um certo número de estados físicos, intelectuais e morais, delas exigidos pela sociedade política no seu conjunto e no meio especial a que a criança particularmente se destina.

Para o autor, a educação, enquanto fato social, corresponde ao processo de integração da criança no sistema de normas e valores sociais de uma determinada sociedade sendo, portanto, um processo de socialização centrado nas relações entre as gerações. Ou seja, a transmissão das experiências de uma geração a outra se dá no interesse da preservação da sociedade. Sua definição, embora abrangente, está limitada às crianças. Não está preocupado com conteúdos, porque, no geral, as normas e os valores desenvolvidos por uma determinada sociedade ou grupo social em um determinado momento histórico, tornam-se generalidades, isto é, “*coisas exteriores*” aos indivíduos.

Segundo o autor, é no processo de educação que as *coisas exteriores* são impostas aos indivíduos e por eles interiorizadas, portanto, reproduzidas na sociedade. Com a socialização, a criança perde sua natureza egoísta e torna-se capaz de viver em sociedade, isto é, conviver. Assim, a educação é elemento essencial e constitutivo da própria sociedade.

Entendendo educação, também, como um processo amplo, mas, diferentemente de Durkheim não limitado a uma determinada faixa etária ou à

---

<sup>6</sup> DURKHEIM, É. *Educação e sociologia*. 9. ed. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1973, p. 41.

escolarização, mas numa perspectiva formal, que se realiza por meio de instituições específicas, Mannheim,<sup>7</sup> define educação como sendo uma técnica social que tem por objetivo influenciar o comportamento para enquadrá-lo nos padrões de integração e de organização social de uma sociedade em determinado momento.

Segundo Freitag, para Mannheim, filósofo alemão que viveu os impasses dos totalitarismos da II Guerra Mundial, o contato com o regime democrático, levou-o a ver nesse sistema de distribuição de poder algo a ser conquistado por todos os povos. Para ele, a natureza, as sociedades e a educação necessitam de um controle racional e democrático para se realizarem. Acredita, portanto, que uma série de técnicas sociais, em especial a educação vista como um processo amplo, precisam ser empregadas para que garantam a manutenção da ordem democrática. No entanto, para que esses princípios sejam alcançados, as sociedades precisam educar seus membros, desde o início da vida, em torno de regras, valores e normas democráticos. Ou seja, para que se garanta uma sociedade democrática, esta deve ser controlada, planejada e preservada, e as pessoas precisam, por um lado, ser educadas dentro desses valores e normas e, de outro, os próprios indivíduos, que a constituem, precisam estar atentos para sua reestruturação, quando necessário. Daí porque, para o autor, a educação surge como categoria histórica ligada à transformação das sociedades. O planejamento é a forma racional de controle das distorções.

A educação assim compreendida, assume, além de uma conotação política, um sentido amplo de socialização podendo ocorrer nos diferentes espaços da sociedade e das mais variadas formas – vizinhança, família, escolas, clubes, partidos políticos, sindicatos, igrejas, entre outros -, porque neles, pela vivência, são adquiridas e efetivadas as práticas democráticas, isto é, a democracia.

Para Mannheim, cabe à educação garantir uma sociedade harmônica e equilibrada, onde as diferenças sociais entre os indivíduos sejam justificadas pela ordem democrática, que é a garantia da ausência de conflitos e contradições. Esse equilíbrio será encontrado na reprodução da própria sociedade, sob o planejamento

---

<sup>7</sup> FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980, p. 20-35.

de intelectuais que, pela reflexão constante e pela pesquisa, estarão livres dos condicionamentos e aptos para planejar, executar e controlar o modelo de sociedade e os princípios da organização da vida democrática. Cabe, aos demais membros, assimilar, de bom grado, essas imposições que são feitas em benefício de todos. Uma vez implantada a democracia, caberá à educação a transmissão dos valores democráticos, ou seja, sua defesa, manutenção e reprodução.<sup>8</sup>

O que se pode perceber é que, se para o autor, a educação, seja ela formal ou informal, objetiva a reprodução da sociedade como garantia de uma vida democrática, sob a tutela de planejadores e controladores, ela reproduz, *naturalmente*, as estruturas sociais; nesse sentido, as desigualdades sócio-econômicas e culturais passam a ser vistas como naturais, isto é, elas existem devido às diferenças individuais - mais aptos e menos aptos -, mas todos com a mesma igualdade de oportunidades, portanto, abertos à competição, por ser uma sociedade democrática. À escola cabe, portanto, oportunizar, igualmente a todos, as possibilidades de ascensão social; no caso, para o autor, o que difere são, justamente, as condições e disponibilidades específicas de cada um. Em outras palavras, está na pessoa a impossibilidade de ascender socialmente e não na sociedade, já que a mesma oferece a todos as mesmas oportunidades.

Mannheim, vê, no entanto, a educação como instrumento de mudança porque, por meio dela serão transmitidos os valores democráticos, cabendo aos constituintes da sociedade democrática, defendê-la dos excessos e das imperfeições. Não importa que ela busque reproduzir a mesma sociedade, mas o faz pela transmissão de valores e normas socialmente determinadas para aquele momento, daí a necessidade dos constantes ajustes buscando corrigir as imperfeições e os excessos capazes de deturpá-la.

Na medida que o autor é um defensor dos valores democráticos não tem a preocupação em discutir quem determina os valores e as normas a serem transmitidos, mas como eles são transmitidos e o cuidado que se deve ter para garantir aqueles valores “socialmente determinados”, e não outros.

---

<sup>8</sup> FREITAG, B., op. cit., p. 40.

Uma crítica à sociedade capitalista, portanto à educação, em especial à francesa do século passado, aparece com Bourdieu,<sup>9</sup> pensador francês. Para esse autor, o que caracteriza a sociedade capitalista é a sua estrutura de classes, resultado da divisão social do trabalho que tem por base a propriedade dos meios de produção.

O sistema educacional é, para o autor, uma instituição que preenche duas funções importantes e estratégicas para a sociedade burguesa: a reprodução da cultura e a reprodução da estrutura de classes. Porém, para que isso ocorra, não basta que as relações sociais sejam reproduzidas, mas que as representações simbólicas, isto é, a idéia que esses homens fazem dessas relações, também se reproduzam:

o sistema educacional garante a transmissão hereditária do poder e dos privilégios, dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função.

Assim, o sistema educacional reproduz a estrutura de classes, ao reproduzir a cultura de forma diferenciada, razão pela qual o autor vê o processo educativo como uma ação coercitiva e a ação pedagógica como um ato de violência na imposição de sistemas de pensamento diferenciais; sistemas que criam nos educandos os mesmos hábitos diferenciais, que os levam a agir segundo um certo código de normas e valores que os caracteriza e que pertencem a um certo grupo social ou classe. Para Bourdieu,<sup>10</sup>

[a sociologia da educação] configura seu objeto particular (...) no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo, assim, para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.

---

<sup>9</sup> BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução Sérgio Micelli. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 295-298.

<sup>10</sup> Idem, *Ibidem*, p. 286.

Logo, é a organização dos sistemas de pensamento que assegura a permanência dos mais capazes dentro do sistema escolar e lhes garante possibilidades de ascensão. Para os que vão sendo excluídos, oferece outros sistemas como forma de justificação para a exclusão, como é o caso do Curso Supletivo e do Curso de Alfabetização de Jovens e Adultos. Ou seja, ao mesmo tempo em que promove aqueles que são considerados aptos a dar prosseguimento a seus estudos, leva os excluídos a assumirem a exclusão. Daí, porque, a escola, por meio da imposição de hábitos da classe dominante, consegue cooptar indivíduos de outras classes.

A escola, segundo o autor, conduz e aloca os alunos que a percorrem ou a deixam de percorrer em suas respectivas classes, dando-lhe a justificação desse fato, por meio de um sistema de pensamento que ela transmite e avalia.

Nesse sentido, a escola brasileira, segundo Maria José Garcia Werebe,<sup>11</sup> é responsável pela elevada exclusão social, pois avalia seus alunos

segundo padrões de devolução de conteúdos bem ou mal memorizados. Como o ensino que não conduz à reflexão e à criatividade, a avaliação não pode exigir aquilo que não se dá. Avalia-se, de fato, se os alunos são bons repetidores.

Esses pressupostos teóricos norteiam este trabalho que, como salientado, tem como espaço de estudo o Município de Bela Vista do Paraíso, constituído quase que exclusivamente por migrantes provenientes, em sua grande maioria, do meio rural, surgidos a partir dos anos 60 com as mudanças ocorridas no do uso da terra no Norte do Paraná.

São pobres de origem, pauperizados pelo trabalho de bóia-fria, humilhados pelas condições concretas de sua existência e duplamente excluídos: excluídos das preocupações que norteiam a organização do sistema escolar

---

<sup>11</sup> WEREBE, M. J. G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil trinta anos depois*. São Paulo: Ática, 1994, p.145.

brasileiro e do acesso aos bens produzidos pela sociedade moderna. Vistos na perspectiva das classes sociais, encarnam o lugar subalterno dos grupos populares, com os quais trabalho, enquanto professora de História da Rede Pública Estadual.

Este estudo é, pois, fruto da vivência de quem assiste a migração de alunos - elementos imprescindíveis para a complementação do sustento familiar - que, com suas famílias, se deslocam, anualmente - de maio a setembro -, para as lavouras de café de Minas Gerais e São Paulo, aproveitando a demanda desses estados por trabalho temporário. São adolescentes que deixam seus sonhos e levam consigo transferências para essas escolas, para, no mais das vezes, nem sequer apresentá-las.

Nesse cotidiano, se convive e se compartilha de suas angústias, frustrações e limitações em termos de perspectivas futuras - uma possível ascensão social ou melhoria das condições de vida -, se considerarmos as oportunidades conseguidas nos bancos escolares, pois há uma total dissociação entre o mundo da vida desses alunos e o mundo da escola a que têm acesso. São mundos que correm paralelos, que não se integram – mundos polarizados. À informalidade de um corresponde o excessivo formalismo do outro.

Não só o meio no qual estão inseridos os direciona para esse mercado que não lhes oferece as possibilidades almejadas, mas, também, a formação recebida nos bancos escolares está muito longe de dar o atendimento necessário a suas peculiaridades porque seus princípios estão voltados às necessidades da população urbana.

A escola pública no Município de Bela Vista do Paraíso e em seu Distrito de Santa Margarida, como de resto as de todo o país, não atende às especificidades dos alunos da zona rural, mas é a única que podem freqüentar, por ser gratuita e por ser, para esses alunos, a única possibilidade de ascender socialmente, isto é, deixar de ser bóia-fria.

Por esse caráter, a educação repõe, por um lado, o desejo e a necessidade da escola como aspiração para a melhoria das condições de vida e ascensão social e, de outro, estabelece um estranhamento entre o mundo da vida desses alunos e o mundo da educação das classes subalternas.

Este trabalho surgiu, portanto, de dúvidas e questões postas pelo meu cotidiano e busca discutir como e porque a escola de Bela Vista do Paraíso - PR, reproduz a mão-de-obra temporária para as lavouras de café do Paraná, São Paulo e Minas Gerais. A partir, portanto, dessa problemática cotidiana, este estudo encontrou respaldo em Maria Cecília Minayo,<sup>12</sup> para quem,

nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema a vida prática. As questões de investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionados. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Assim, se sujeitos históricos, até bem pouco tempo ausentes das atenções dos historiadores, ganharam espaço na historiografia contemporânea, não foi porque, enquanto atores sociais, ficaram esquecidos ou foram silenciados por uma história que se pretendia hegemônica, mas, principalmente porque são reveladores da presença, às vezes muda, de uma resistência e da luta ao modelo disciplinador dominante.

Para desenvolver o tema, cuja bibliografia, embora rica sobre o bóia-fria enquanto categoria social, é escassa no que se refere ao aluno bóia-fria ou migrante rural, o ponto de partida foi o de que a inserção de alunos provenientes das camadas populares no sistema educacional brasileiro, decorreu de *demandas e pressões das camadas urbanas*, excluídas do processo educacional até os anos trinta do século passado, e que almejavam o acesso à escola como forma de inserção no mercado de trabalho urbano e ascensão social. Acresce, ainda, que o sistema educacional brasileiro começou a se estruturar numa sociedade escravista, dualizada entre senhores e escravos, e que buscava conhecer a cultura ilustrada européia do século XVIII, portanto, desvinculada da realidade concreta em que viviam esses alunos, filhos dos colonizadores. Era uma educação que negava o real, ao contrário da ilustrada, onde a crítica à realidade vivida deu-lhe sustentação.

---

<sup>12</sup> MINAYO, M. C. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986, p. 18.

Com isso, a educação que se desenvolveu no Brasil, baseada apenas na reprodução de autores, buscava o que estava *lá fora* – a civilização européia. Com o tempo, essa educação que não preparava para o trabalho, mas para garantir *status*, se transformou em educação para o ócio.

Com base nesse fio condutor, o Capítulo 1, apresenta uma análise das transformações que marcaram o contexto histórico balizado pelos séculos XVI e XVIII, para situar as origens da institucionalização da escola, tal como hoje se conhece - pública, estatal, laica, obrigatória e gratuita -, enquanto elemento de sustentação e reprodução da nova ordem burguesa. Enfatizam-se os processos de expropriação e dissociação, para evidenciar as rupturas que marcaram a vida das pessoas, em especial, a ruptura entre o mundo da vida e as diferentes esferas institucionais, entre as quais a escola. Analisa, também, os significados da racionalidade burguesa para buscar as origens da exclusão social que caracteriza a sociedade brasileira, para nela situar os migrantes rurais de Santa Margarida, Distrito de Bela Vista do Paraíso, PR.

O Capítulo 2, numa breve análise da formação social brasileira, do início da colonização aos anos 90, tem como preocupação evidenciar como, desde as suas origens, a educação desenvolvida no Brasil é marcada pela exclusão. Para tanto se procurou evidenciar como o sistema de ensino apresentava e ainda apresenta uma dualidade - escola para os ricos e escola para os pobres -, mas também como as diferentes reformas educacionais não conseguiram atender às demandas de vastas camadas da população, mas as preocupações do mercado de trabalho.

O Capítulo 3, apresenta uma análise da economia paranaense de suas origens aos anos trinta do século passado para, ao analisar a ocupação do Norte do Paraná, evidenciar como sua inserção na economia nacional significou a implantação de setor econômico capitalista numa economia extrativista e, em que medida em apenas trinta anos, mudanças no uso da terra impuseram sérias transformações na vida das pessoas e das cidades.

Esse capítulo mostra, ainda, como essas mudanças se fizeram acompanhar do processo de modernização da agricultura paranaense que, associada ao Estatuto do Trabalhador Rural, liberou vasta mão-de-obra -

expropriação de pequenos proprietários e arrendatários e expulsão dos trabalhadores que alimentaram o setor cafeeiro -, de suas terras de cultivo, transformando-os em assalariados rurais. Procurou-se mostrar como, em diferentes temporalidades - Inglaterra e Norte do Paraná -, a expropriação, a expulsão e a dissociação, acarreta(ra)m a subordinação do trabalho ao capital e produzem os mesmos traumas nas vidas das pessoas.

No Capítulo 4 abordamos as origens do município de Bela Vista do Paraíso, para situá-lo no presente enquanto espaço de moradia de migrantes rurais. A seguir, este estudo trata, especificamente, da situação dos alunos migrantes rurais. Para tanto, se buscou saber sobre suas vivências enquanto trabalhadores - migrantes rurais/urbanos - que estudam.

No levantamento de dados sobre a escolaridade dos alunos utilizou-se de dados fornecidos pelas escolas, pela Prefeitura Municipal e bibliografia sobre o assunto. Além disso, recorreu-se aos depoimentos por se constituir na melhor forma de conhecer essa vivência passada. Dentre as técnicas, optou-se pela entrevista dirigida - com docentes e alunos - por entendê-la como a que melhor possibilitaria aos entrevistados responder ao que se queria atingir. As tentativas de entrevistas abertas acabaram não surtindo efeito devido à inibição das pessoas em falar de sua situação de pobreza, aliás, muito compreensível, mesmo porque se afirma, cotidianamente, que *o pobre é pobre porque quer*. Essa afirmação conduz o desfavorecido e envergonhar-se de sua situação, assim como leva o analfabeto a ter vergonha de ser analfabeto.

O relato dirigido, embora empobreça o relato, acabou sendo o que mais atendeu aos objetivos deste trabalho por esclarecer os motivos da migração temporária e a vivência fora do local de moradia dos alunos – Bela Vista do Paraíso.

O relato, por ser uma forma de contar o que passou, resulta numa interpretação subjetiva do passado, porque o vivido não é único, mas uma experiência pessoal entre as muitas possíveis. Por isso ele não se reduz a uma impressão subjetiva porque, enquanto relato, é produto de elaboração mental do

depoente, sendo, portanto, um trabalho da memória. O ato de lembrar, no presente, uma experiência passada, não se reduz ao sentimento do depoente que relembra, mas numa reconstrução que ele faz do passado, no presente.<sup>13</sup> O entrevistado, ao trabalhar o vivido, convive com questões postas pelo presente, o que torna sua experiência um momento do passado, porém, reelaborado, no presente. Assim, o passado é passível de análise pelo entrevistado, no presente. Norberto Guarinello,<sup>14</sup> entende o ato de lembrar, isto é, a memória - como sendo

um meio fundamental da vida social, uma das dimensões da ação coletiva e um veículo de poder. Poder de, por exemplo, transmitir ou perenizar uma memória de si ou de propor ou impor uma dada memória à coletividade; poder de criar, refazer ou destruir identidades sociais, de dar sentido, corpo, eficácia aos atos coletivos. O ato da memória é um ato de poder e o campo da memória, o espaço onde atuam seus lugares, é um campo de conflitos...

Evidencia-se, ao final que, apesar de mudanças significativas a partir das diferentes medidas tomadas pelo poder público, na prática cotidiana, ainda não se conseguiu extinguir o analfabetismo ou reduzir os altos índices de evasão e retenção nas séries iniciais do ensino fundamental e médio, isso para não falar na não inserção de milhares de pessoas no nível inicial de ensino. A universalização do acesso e da permanência das crianças e dos jovens no ensino fundamental e médio, continua sendo o desejo e o sonho dos homens do passado, no presente.

---

<sup>13</sup> BOSI, E. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2. ed. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1987, Cap. I.

<sup>14</sup> GUARINELLO, N. L. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 14, n. 28, pp. 180-193, cit., p.189.

# 1 A MODERNIDADE E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A escola, tal qual a conhecemos hoje e que está presente no seio da sociedade, é uma instituição que parece ter sempre existido. Ainda que se tenha consciência de sua importância, pois além de objeto de demandas constantes, é local de trabalho de inúmeras pessoas e por onde toda a população deve passar, suas origens, significado e importância quando de seu surgimento, são quase que desconhecidos, embora seja, entre as instituições existentes, a única de frequência obrigatória, conforme dispositivo constitucional.

## 1.1 A Modernidade e a Imposição do Tempo Útil

Estudos que analisam a história da instituição escolar, afirmam que sua origem e institucionalização se deram ao longo do processo de reordenamento da sociedade européia, balizado entre o século XVI e princípios do século XIX, quando da constituição e consolidação dos Estados Modernos.

O crescimento das cidades - em razão da fuga dos servos dos feudos e do aumento demográfico propiciado por uma maior oferta de alimentos -, as transformações na economia monetária e na estrutura da propriedade, quando da expropriação dos camponeses de suas terras de cultivo, marcaram as grandes transformações na vida das pessoas de fins da Idade Média.<sup>15</sup>

---

<sup>15</sup> Cf. MELLO E SOUZA, L. de. *Os desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro: Graal, 1982, pp. 50-54, a expropriação dos homens de suas terras, produziu a pobreza, o que exigiu uma releitura radical do conceito que dela então se fazia; nessa releitura surgiu o *pobre laborioso*, mas, também, o mendigo, o vadio, o mendigo válido, os desocupados, "*tornando fluidos as fronteiras entre o mundo do crime e o mundo do trabalho (...): trabalho obrigatório para todo homem pobre válido, integrante não mais da legião dos 'coitadinhos de Cristo', mas da 'classe perigosa' que começava a assombrar as cidades e os burgos no outono da Idade Média.*"

Por sua vez, o crescimento do mercado interno, o desenvolvimento e a ampliação do comércio além-mar, as guerras religiosas e a formação dos impérios coloniais exigiram a consolidação das monarquias nacionais, dada a necessidade de um poder central forte, capaz de equipar exércitos e armadas, administrar os vastos impérios coloniais em formação e atender às ambições da nascente burguesia, cuja expansão dos negócios exigia medidas centralizadoras, capazes de possibilitar a expansão e a segurança a seus empreendimentos.<sup>16</sup>

A centralização do poder real, seguida da cobrança dos impostos, da imposição de uma língua nacional e da segurança - fundamentos da própria organização do Estado Nacional -, lançaram as bases de uma cultura que, nos mesmos moldes da centralização política, buscava abrangência universal, com o objetivo de criar um homem racional e esclarecido, segundo os princípios da Ilustração.

Com a expropriação dos camponeses de suas terra de cultivo e a desapropriação dos homens de seus processos de trabalho, deu-se a dissociação entre o *saber* e o *saber-fazer* e entre a *realização* do trabalho e o seu *produto*. Essa *apropriação de saberes* transformou a ação criativa de saber-fazer, num ato monótono e rotineiro, quando se impôs a divisão social do trabalho. Essas práticas, que se fizeram acompanhar da imposição de normas e valores e de um controle social sempre mais rigoroso, serviram para quebrar as resistências naturais de homens propensos a revoltas, discipliná-los para o gozo da nova liberdade e transformá-los em trabalhadores úteis à nova sociedade; ou seja, discipliná-los para consolidar uma nova forma de vida, que se fez acompanhar de uma nova concepção de tempo - *tempo útil*.<sup>17</sup>

Para que o *tempo útil* fosse interiorizado e disciplinado, para se conseguir uma maior produtividade do trabalho, lançou-se mão de leis de repressão

---

<sup>16</sup> HOBBSAWM, E. J. *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

<sup>17</sup> DECCA, E. de. *O nascimento das fábricas*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

à vadiagem e à vagabundagem, da obrigatoriedade do trabalho<sup>18</sup> e de exortações e pregações religiosas e moralistas, nas quais o tempo estava relacionado às vantagens do trabalho que propiciava um ganho, conforme afirma Thompson<sup>19</sup>:

Recordai quão recompensadora é a Redenção do Tempo (...) no mercado ou no comércio; na lavoura ou em qualquer ocupação remuneradora; só nos resta dizer que o homem se torna rico quando faz bom uso do seu tempo.

Com a imposição do *tempo útil*, as noções de tempo e espaço, então coincidentes, foram, paulatinamente, rompidas, dando origem ao esfacelamento das dimensões espaciais da vida local, onde tudo acontecia de forma integrada - a fé, o trabalho, a camaradagem, a aprendizagem, a educação, a diversão. Desfeita a totalidade, com o aparecimento de novas formas de organização da vida - social, política, econômica e cultural -, ocorreu a desintegração entre os mundos da vida e as esferas culturais, diferenciadas em ciência, moral e arte.

Assim, o homem, ao libertar-se dos laços de servidão, tornou-se livre da sociedade, mas escravizou-se no trabalho, como afirma Eric Fromm:<sup>20</sup>

Agora, seria livre de atuar segundo sua própria vontade se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à experiência alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente (...) para as catástrofes que se avizinham.

---

<sup>18</sup> O emprego da força de trabalho compulsória surgiu em Castela, em 1395, quando particulares foram autorizados a prender vagabundos e fazê-los trabalhar em suas terras por um mês, sem que por isso recebessem salário. Na França, em 1453, ao obrigar vagabundos a embarcarem, à força, nas galeras, introduziu-se as galés como o castigo clássico para esses indivíduos, que eram obrigados, agora, a trabalhar. Em Portugal, a partir de 1375, com a Lei das Sesmarias de D. Fernando, empenhado em incrementar a agricultura e aumentar o número de trabalhadores rurais, obrigava os ociosos ao trabalho rural; aqueles que se recusassem a exercer qualquer atividade seriam, segundo Joel Serrão, “na primeira vez, açoitados e, se reincidentes, açoitados com pregão e (...) lançados fora do reino, porque El Rei mandava e queria que ninguém no seu reino fosse vadio”. *Apud* MELLO E SOUZA, L. de, op. cit., p. 55-6.

<sup>19</sup> THOMPSON, E. P. *Tradicón, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona: Crítica, 1967, p. 280.

<sup>20</sup> *Apud* FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977, p. 44.

Em estudo sobre o papel do medo na vida dos homens da História Ocidental, Delumeau <sup>21</sup> destaca como a violência da expropriação dos camponeses de suas terras, ao aumentar a pobreza, introduziu diferentes estratégias para obrigá-los ao trabalho, o que se fez acompanhar de resistências, isto é, das mais diversas formas de lutas sociais e de um medo generalizado.

Observa-se que na gênese do capitalismo - simultâneo a um novo modo de produzir, preso ao conceito de tempo útil -, constitui-se um novo modo de vida, resultado da nova ordem, mas também seu instituidor. O trabalho disciplinado por uma nova forma de produzir -, e as novas idéias responsáveis pelo aparecimento de novas esferas culturais -, fortaleceram, garantiram e legitimaram os espaços sociais e econômicos da nova ordem.

## 1.2 A nova Razão e a Necessidade de Escola

Nesse processo é preciso destacar, conforme afirma Laski,<sup>22</sup> a importância da Reforma Protestante que, ao questionar a teologia medieval centrada na Igreja Católica, muito contribuiu para uma nova interpretação do mundo. A mudança na direção do pensamento dos homens, de um universo centrado nos problemas para além da vida – vida eterna -, para um universo cuja preocupação básica passou a ser os problemas da própria vida - o homem como centro -, trouxe um impulso totalmente novo no estudo dos fenômenos naturais.

Esse novo conhecimento, que tinha como princípio a análise da experiência pela razão e a validação de hipóteses pela experiência, mudou a forma de ver a natureza e o próprio homem. À medida que os conhecimentos foram sendo acumulados, a observação regular e metódica - que permite a formulação de leis -, substituiu, aos poucos, uma interpretação da natureza que tinha na magia e no

---

<sup>21</sup> DELUMEAU, J. *O medo no Ocidente: 1300-1800 uma cidade sitiada*. Tradução Maria Lúcia Machado e Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

<sup>22</sup> LASKI, H. J. *O liberalismo europeu*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1973, p. 97-120. Ver também, HOBBSAWM, E. *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*, op. cit.

milagre sua base explicativa. Logo que os resultados da ciência, passível de previsão, permitiram um domínio sempre maior sobre a natureza, os cientistas adquiriram uma confiança mais sólida no poder da razão, sem precisar recorrer à fé para explicar os fenômenos naturais.

Com essa ruptura, natureza e cultura, homem e natureza foram, aos poucos, sendo separados, tendo o homem, senhor da razão, que desenvolver estratégias para desvendar os mistérios da natureza – compreendê-la e subordiná-la, para dela tirar proveito.

A nova ordem avançou vinculada à dependência de tecnologias específicas, como é o caso das técnicas de navegação que permitiram o desvendamento e o domínio do “mar oceano” e, por extensão, a dominação de populações da África e do Novo Mundo. O modo científico de proceder - observação, experimentação e cálculos -, se associou à indústria, encurtando as distâncias e acelerando, ainda mais, o tempo europeu com a máquina a vapor, o aço, as ferrovias, o telégrafo, entre outras invenções.

Foi assim, que se deu a ampliação do desenvolvimento científico e tecnológico, porque grande parte das descobertas, voltadas aos problemas que os homens de negócios precisavam resolver, tinham sido possíveis pela fabricação de instrumentos que ampliaram a possibilidade de observação, como, por exemplo, microscópio, telescópio, astrolábio; por esse motivo deu-se, também, a sistematização da matemática, que auxiliou nos cálculos das construções; surgiram técnicas para a engenharia e a guerra; na agricultura, o uso do arado trouxe novos métodos agrícolas e novas formas de tecelagem; as necessidades da mineração de profundidade - carvão, metais e obras para abastecimento de água -, estimularam a engenharia e a metalurgia. A medicina, em virtude das prolongadas guerras, apresentou um rápido desenvolvimento, com o aperfeiçoamento de diagnósticos e tratamento de doenças, graças à utilização de novas drogas, além da manufatura de olhos e membros artificiais.<sup>23</sup>

---

<sup>23</sup> LASKI, H., op. cit., p. 52-63.

Verifica-se, pois, uma estreita relação entre o trabalho do cientista e o desenvolvimento manufatureiro e industrial e os muitos problemas que os homens desse período tiveram que resolver; problemas colocados, em sua maioria, pelos homens de negócio aos homens da ciência. Aqueles, na busca de riqueza, exigiam um domínio maior sobre a natureza e instrumentos para sua efetivação, enquanto os cientistas, na busca de explicações para os fenômenos naturais, sem que o soubessem, se colocaram a serviço daqueles.

Essas necessidades demarcaram novos horizontes ao cientista e deles surgiu um novo retrato do universo e um novo controle sobre a natureza, mas também sobre os homens. Se o controle sobre a natureza e sobre os homens deu origem a um novo internacionalismo, as rupturas, marcadas pela violência e pela opressão, destruíram as tradições e reduziram toda a atividade humana à busca do lucro, afirmam Marx e Engels,<sup>24</sup> :

Essa subversão contínua de produção, esse abalo constante de todas as condições sociais, essa agitação permanente, essa incerteza e falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as novas relações que as substituem tornam-se antiquadas, antes mesmo de se consolidar. Tudo o que era sólido desmancha no ar, tudo que era sagrado é profanado e, por fim, os homens são obrigados a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas.

A imposição do trabalho assalariado, com sua aparência de troca de equivalentes transformou as coisas em mercadoria. A mercadoria, incluindo o trabalho com o qual se consegue a reprodução da vida, incorpora um valor - valor de uso, pois atende necessidades ou desejos; valor de troca, isto é, usá-la como objeto de barganha para conseguir outras mercadorias.

Foi assim que, aos poucos, a escola se tornou uma necessidade – necessidade de formar homens civilizados e aptos a reproduzir a vida, isto é, as bases da nova sociedade em construção. Isso porque, essa pobreza que resistia às

---

<sup>24</sup> MARX, K. & ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista de 1848*. Tradução Regina Lúcia F. de Moraes. Rio de Janeiro: Zahar, 1967, p. 96-97.

normas disciplinares, vista como *escória* da sociedade, precisava ser domesticada; para tanto, lançou-se mão da cristianização, da moralização e da educação, capazes de disciplinar uma população inimiga, que vivia numa *liberdade selvagem*. Fazia-se urgente dominar homens inquietos e propensos às revoltas, discipliná-los para o gozo da nova liberdade e transformá-los em trabalhadores úteis à nova sociedade.

A instituição escolar surgiu nesse contexto como importante veículo de esclarecimento contra a irracionalidade, que se dizia existente e atribuída às práticas populares, com suas tradições, crenças e costumes.

### 1.3 A Institucionalização da Escola Pública

Um longo percurso marca a trajetória da natureza escolarizada da prática educativa, até então a cargo das ordens religiosas, encarregadas das funções de acesso e de acúmulo de conhecimentos. O caráter de seletividade da educação ainda se faz presente na atual sociedade globalizada. O caráter seletivo do ideal pedagógico da educação medieval é bem caracterizado por Gadotti:<sup>25</sup>

Ao lado do clero, a nobreza (...) realizava sua própria educação: seu ideal era o perfeito cavaleiro com formação musical, guerreira e experiente nas sete artes liberais: cavalgar, atirar com arco, lutar, caçar, nadar, jogar xadrez e versificar. A profissão da nobreza consistia (...) em cuidar de seus interesses, que se reduziam à guerra. As classes trabalhadoras (...) não tinham senão a educação oral, transmitida de pai para filho: só herdavam a cultura da luta pela sobrevivência.

O período foi marcado por rupturas que buscavam uma nova moralização dos trabalhadores adultos, sua adequação aos novos processos de trabalho, mas, também, a civilização dos bárbaros do Novo Mundo e da África, na busca de sua integração nas plantagens agrícolas, como escravos.

---

<sup>25</sup> GADOTTI, M. *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993, p.55.

Assim, a consolidação da modernidade, construída a partir de interesses materiais e pela força das idéias e suas justificações, deram a sustentação à ordem burguesa que se impunha.

Encontram-se no século VIII, nas proclamas de Carlos Magno, que necessitava de pessoas ilustradas para os quadros administrativos e de escrituração das instâncias do reino, as primeiras notícias sobre a iniciativa de implantação de uma educação pública. Em 787 d.C., em edito real lastimava o estado de ignorância dos membros da Igreja, muitos dos quais são dominavam a leitura e a escrita, e os aconselhava ao estudo das letras e dos mistérios das Sagradas Escrituras. Dois anos após ordenava a criação de escolas, em todas as paróquias, para que todas as crianças aprendessem a ler e escrever.<sup>26</sup>

Embora a iniciativa de Carlos Magno não tivesse continuidade, em razão do esfacelamento de seu Império, ela é uma evidência de que o caráter público da educação foi correlato ao processo de centralização do poder real e tinha por objetivos formar o cidadão na pessoa do súdito da Monarquia Ilustrada. Séculos depois, os revolucionários franceses converteram a educação estatal em educação nacional e a educação do súdito em educação do cidadão, como afirma:<sup>27</sup>

Aquela era a educação para a obediência; esta para a liberdade. Aquela tinha caráter intelectual e instrumental; esta, caráter cívico e patriótico. Aquela era dada como imposição; esta é exigida como um dos direitos do homem e do cidadão.

Nesse processo, marcado por inúmeras mudanças, a escola institucionalizou-se, de forma distinta nos diferentes países europeus, assumindo a natureza que ainda persiste nos dias atuais, como esclarece Ribeiro:<sup>28</sup>

a escola, que vai sendo transformada no bojo do processo de constituição e consolidação da sociedade burguesa, deixa de ser prioritariamente particular para torna-se pública; deixa de ser prioritariamente religiosa para ser leiga e mais, não pode ser restrita, tem que ser universalizada, como era

---

<sup>26</sup> LUZURIAGA, L. *História da educação*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1977, p. 82-83.

<sup>27</sup> *Idem. Ibidem*, p. 155.

<sup>28</sup> RIBEIRO, M. L. S. *A formação política do professor de 1º e 2º graus*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, pp. 20-21.

defendido em todos os discursos pedagógicos feitos nos momentos revolucionários.

O século XVIII, no campo das idéias educacionais, foi marcado por Condorcet (1743-1794), autor do projeto de educação apresentado à Assembléia Nacional de 1789. Condorcet via na razão moderna a possibilidade de levar o homem ao progresso, afastando-o dos irracionalismos, o que seria possível por meio de uma escola laica, obrigatória, gratuita, universal, controlada pelo Estado.<sup>29</sup>

A idéia da universalização de uma escola laica surgiu, pois, simultânea à cidadania e à sociedade civil, enquanto uma exigência dos revolucionários franceses e estava garantida na Constituição - *Título Primeiro - Das Disposições fundamentais garantidas pela Constituição de 1791*:

Será criada uma instrução pública comum a todos os cidadãos, gratuita em relação àquelas partes de ensino indispensáveis para todos os homens, cujos estabelecimentos serão distribuídos gradativamente numa relação que combine com a divisão [administrativa] do reino. Serão estabelecidas festas nacionais para conservar a lembrança da Revolução Francesa, manter a fraternidade entre os cidadãos e ligá-los à Constituição, à Pátria e à Lei.<sup>30</sup>

Além de o dispositivo constitucional ser claro quanto à criação de um sistema educacional estatal, público, laico, gratuito e universal, ilustra, ainda, como o Estado, ao estabelecer as festas comemorativas da Revolução, construiu sua própria memória e uma cidadania vinculada à Pátria – nacionalismo – e às leis. Por sua vez, as festividades buscavam justificar a importância revolucionária da burguesia, enquanto classe social emergente, vinculando-a aos objetivos da Revolução. É, portanto, da França revolucionária a criação e implantação de uma escola com os contornos atuais: universal, laica, estatal, pública, gratuita e obrigatória.

Com os processos de expropriação dos camponeses e de dissociação entre o saber e o saber-fazer, no que diz respeito às novas práticas

---

<sup>29</sup> Apud MOLL, J. *História de vida, histórias de escola*: elementos para uma pedagogia da cidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 53-54.

<sup>30</sup> In: MATTOSO, K. de Q. (org.). *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea: 1789-1963*. São Paulo: HUCITEC: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977, p. 21.

educativas encarregadas de formar e tornar os espíritos adequados aos novos tempos, a comunidade deixou de ser a mediadora do processo educacional dando-se, aos poucos, a transferência da educação para a órbita do Estado, que passou a centralizar essa nova tarefa.

Na medida em que ocorriam esses processos e os homens comuns tornaram-se, paulatinamente, sujeitos únicos, dotados de direitos civis, suas experiências, suas tradições e costumes passaram a ser fortemente controlados e descartados porque, frente à nova racionalidade, eram vistos como irracionais e indignos de homens dotados da racionalidade que se queria impor.

Porém, será possível, em nosso tempo, considerar irracionais as práticas sociais dos habitantes de outros espaços, desenvolvidas segundo suas formas de produção e modos de vida? Não seria o caso de se falar em razões próprias de cada época, vinculadas às formas de relacionamento do homem com a natureza e dos homens entre si, mesmo porque o homem e o mundo se constroem e se reconstroem a partir dessas relações. Sobre o assunto, afirma Wolff: <sup>31</sup>

admitindo-se que os modos de pensamento não flutuam no céu das idéias, mas estão encarnados em instituições sociais, determinados por práticas políticas e técnicas discursivas (...), jamais houve uma nova ordem de saber - racional - substituindo a ordem antiga - mítica. O que ocorreu foi o contrário: a ordem antiga foi substituída por diversos sistemas igualmente racionais, mas rivais e antagonistas.

Foi, portanto, no nível da ideologia que a ciência, ao buscar a descrição exata de tudo que pensava existir, criou um imaginário global que foi muito além do comércio porque tudo o que havia no universo conhecido e em fase de conhecimento, passou a ser classificado e ordenado, segundo padrões europeus, como é o caso da fauna e da flora, por exemplo. A ideologia funcionou como que um espelho no qual a Europa projetou a si mesma e, nessa expansão universal, foi silenciando a competição, a exploração e a violência acarretadas pela expansão comercial e pelo domínio colonial.

---

<sup>31</sup> WOLFF, F. *Nascimento da razão, origem da crise: a crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília [DF]: MEC; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p.69.

Está, pois, na gestação de uma outra razão ou razões, a origem de sujeitos diferenciados, de novas práticas sociais, de novas formas de pensar, de construir e conduzir a vida pessoal e coletiva e produzir a vida material; surgem mundos com vidas plurais e múltiplas que se diferenciam entre si, produzindo características culturais e sociais próprias.

A nova racionalidade, ao desmistificar a leitura do mundo, trouxe consigo a (des)socialização da natureza, o que deu origem à propriedade privada e introduziu na sociedade a dualidade, mundo da vida e mundo do trabalho.

Assim, livre das imposições do clero e da aristocracia, o homem, segundo a nova razão, começou a exercer um certo domínio sobre o tempo, o espaço, a organização da vida, as formas de pensar e se expressar, ou seja, foi se assumindo enquanto sujeito de suas próprias ações. O assumir-se enquanto sujeito e o assenhorear-se da realidade imediata, deu origem ao binômio, sociedade política (Estado) e sociedade dos homens civis.

Norberto Bobbio define a sociedade civil como sendo a esfera das relações não reguladas pelo Estado, entendido este como sendo o conjunto de aparatos que, num sistema social, exercem o poder de coerção. Assim, segundo o autor, na sociedade civil estariam todas as possibilidades de mudanças porque, se a sociedade civil é toda a esfera do que não é o Estado, evidencia-se a existência de uma contradição entre sociedade civil e instituições políticas (estado), ou seja, entre país real/país legal.<sup>32</sup>

Assim, a escola, ao ser institucionalizada, constituiu-se, numa grande armadilha universal porque trouxe em si essa contradição: de um lado, a busca de um homem novo, livre dos laços servis e, de outro, converteu-se em controle social tornando-se desintegrada da vida real dos homens.<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> BOBBIO, N. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. Trad. Marco Aurélio Nogueira, 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 32.

<sup>33</sup> GOODMAN, P. A armadilha universal. In *Os limites da educação escolar*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1984, pp. 98-118.

Distanciando-se do mundo da vida onde tudo acontecia de forma integrada, a escola enfrentou, afirma Goodman, uma prolongada luta contra as resistências à imposição da disciplina do trabalho cotidiano, à organização tempo, à nacionalização da língua, mas, acima de tudo, na superação do chamado irracionalismo próprio do saber comum e do direito dos costumes. Foi com todos esses encargos que a escola se tornou, gradativamente, um dos mais importantes agentes da realização dos ideais da Ilustração e a grande representante da modernidade.

Tornada obrigatória, enquanto agente de mudanças e de construção de novos sujeitos, a escola rompeu com o mundo da vida e se efetivou sobre a destruição de outros modos de educação, em especial aqueles que aconteciam dentro do próprio meio social; ou seja, a comunidade perdeu o espaço de socialização dos indivíduos, assim como havia ocorrido com o trabalho.

A socialização iniciada pela escola rompeu com a relação entre *aprendizagem e formação* e com a integração entre *trabalho manual e trabalho intelectual*, que se davam nas práticas desenvolvidas no interior das famílias, oficinas, grêmios e corporações de ofícios, como bem esclarece o discurso de Condorcet à Assembléia Nacional Francesa de 1791:<sup>34</sup>

Convém, assim, suprimir todas essas corporações como inúteis ou perigosas. É um erro, já em hora de ser ultrapassado, acreditar que as corporações sejam necessárias ao ensino. O despotismo as usava como um meio de circunscrever as idéias do povo num círculo estreito por ele mesmo traçado, o que deve ser repudiado pela constituição de um povo livre.

O fragmento assinala para o surgimento da dicotomia entre saber vulgar e saber científico, para o desprezo às práticas populares, a desvalorização do trabalho manual, mas, também, à manutenção da ação da escola num espaço por ela mesma traçado, porque é ela que aloca os alunos segundo um sistema de pensamentos por ela mesma elaborado, transmitido e avaliado. Assim, a partir do

---

<sup>34</sup> *Apud* MOLL, J., op. cit., p. 55.

século XVII, a escola rompeu com a sociabilidade do mundo da vida, quando, segundo Áries,<sup>35</sup>

[...] substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ficar misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. (...) a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como o dos loucos, dos pobres, das prostitutas) e que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

Porém, se de um lado, defendia-se, com tanto empenho, a necessidade de uma escola, enquanto um espaço individualizado que se responsabilizasse pela formação do indivíduo livre da nova sociedade, houve, por outro, o enclausuramento de crianças numa outra escola, que não se pautou por esses princípios, como salienta Marx:<sup>36</sup>

Lancashire (...) pouco povoada (...), tinha necessidade (...) de população. (...) Por isso surgiu o costume de requisitar aprendizes dos diversos asilos paroquiais de pobres em Londres, Birmingham e em outras cidades. Muitos milhares de pequenos seres infelizes de 7 a 13 ou 14 anos, foram despachados para o Norte. O costume era o mestre (ladrão de crianças) vesti-los, alimentá-los e alojá-los na casa de aprendizes junto à fábrica. Foram designados supervisores para lhes vigiar o trabalho. Era interesse desses feitores de escravos fazerem as crianças trabalhar o máximo possível, pois sua remuneração era proporcional à quantidade de trabalho que delas podiam extrair. A consequência natural disso era a crueldade (...). Esgotadas por excesso de trabalho (...) eram açoitadas, postas a ferro, torturadas com requintes de crueldade; em muitos casos ficavam à míngua de alimentos, (...) obrigadas a trabalhar a chicote (...); em alguns casos as crianças foram impelidas ao suicídio!...Os belos campos de Derbyshire, Nottinghamshire e Lancashire, fechados ao público, tornaram-se solidões sinistras de tortura e muitas vezes de morte!

Não por outro motivo as primeiras leis que regulamentaram a relação capital-trabalho resultaram das lutas pela proteção da infância e que se

---

<sup>35</sup> ARIÈS, P. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978, p.11. Grifo do autor.

<sup>36</sup> MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Trad. Reginaldo Sant'Anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, Livro Primeiro, vol. II, p. 876.

fizeram acompanhar da reivindicação da freqüência à escola, o que leva Áries a afirmar que a infância também é uma criação da modernidade.

É nessa realidade complexa que se insere o advento da ciência moderna e da instituição escolar, separadas do mundo da vida e dissociadas do universo de significados que orienta os homens em diferentes espaços e tempos. A modernidade inaugurava uma ordem definida pelos interesses e estratégias do mercado, aos quais o Estado, seu regulador, submeteu o conjunto da sociedade.

Assim, aos poucos, foram sendo demarcados os espaços sociais encarregados de educar o novo homem - o homem moderno: a escola e o trabalho, separados do mundo da vida que lhes dava significados.

O modelo de escola que hoje conhecemos, se instituiu pela separação do universo social infantil do universo do adulto, como espaço que separou conhecimento e realidade e produziu dicotomias ao longo de sua existência: trabalho manual e trabalho intelectual; saber erudito e saber popular; ciência e técnica; trabalho e lazer; decisão e execução; teoria e prática; corpo e espírito; caos e ordem, entre outras tantas possíveis. Com essa ruptura, segundo afirma Gramsci:<sup>37</sup>

Não há unidade entre escola e vida e portanto, não pode haver unidade entre instrução e educação. (...) na escola o nexos instrução/educação somente pode ser representado pelo trabalho vivente do professor na medida em que o professor é consciente da contradição entre o tipo de sociedade e cultura que representa e o tipo de sociedade e de cultura que os alunos representam e na medida em que é consciente de que sua tarefa consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança dentro de uma perspectiva [de civilização] superior, em oposição à inferior.

Aos poucos, o espaço educativo representado pela socialização primária, foi substituído pelo da socialização secundária. A essa passagem soma-se a contradição que marcou sua origem: estar na escola significa uma submissão, pode significar, também, a busca de liberdade para interferir na nova ordem, porque

---

<sup>37</sup> Apud NOSELLA, P. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a Educação Brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH, Ed. da Universidade São Francisco, 1998, p. 101.

está no homem, sujeito das próprias ações, as possibilidades de mudança, como bem assinala Paulo Freire,<sup>38</sup> em *Educação como prática de liberdade*.

Recuperar a origem da escola pode permitir novas formas de analisar a relação entre essa instituição e os grupos populares, historicamente dela excluídos.

#### 1.4 A Racionalidade Européia e o Processo de Colonização

O fato de a escola ser um espaço no qual a repetição, os resultados sempre iguais e a linguagem massificada são estratégias, quase sempre, utilizadas com vistas a disciplinar as atitudes, ordenar os comportamentos, unificar e ou impor linguagens - linguagem erudita -, evidencia seu papel de imposição, manutenção e reprodução da nova ordem, como afirma Arroyo,<sup>39</sup>

[...] não será aceito qualquer homem como sujeito de participação no convívio social, mas apenas o civilizado, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados. Somente será reconhecido apto a participar como sujeito social e político quem tiver vencido a barbárie e a ignorância, quem tiver sido feito homem moderno.

A figura do homem moderno originou-se nesse processo, no qual se entrelaçam novos e antigos modos de produzir a vida material, movimentos políticos e sociais e espaços sociais diferenciados.

A certeza da superioridade de uma cultura dotada de uma certa racionalidade e, em defesa de uma cristandade, a Europa se impôs aos *outros* - habitantes da América, da África e parte da Ásia, vistos como “*gente bestial e de pouco saber*.”<sup>40</sup> O eurocentrismo estabeleceu o *branco*, o *cristão*, o *monoteísta*, o *letrado*, o *científico*, o *clássico*, como padrões a serem universalizados.

---

<sup>38</sup> FREIRE, P. *A escola como prática de liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

<sup>39</sup> ARROYO, M. et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo: Cortez, 1987, pp. 31-80, cit. p. 37.

<sup>40</sup> Cf. Pero Vaz de Caminha. In CORTESÃO, J. (org.). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugalá, 1967, p. 241.

A chegada de europeus portadores de religiões cristãs – catolicismo e protestantismo -, no continente americano significou um verdadeiro choque de valores espirituais porque se depararam com povos portadores de religiões míticas há séculos extintas na maior parte da Europa, do Oriente Médio e do norte da África, pela intolerância de israelitas, islamitas e cristãos.<sup>41</sup>

O cristianismo, religião de povos agrícolas sedentarizados, não foi capaz de entender a relação dos povos nômades e míticos, que acreditavam na espiritualidade dos elementos da natureza, como é o caso dos *demônios das florestas*.<sup>42</sup> Estes povos mantêm estreita integração com a natureza e manifestam a ela profundo respeito, enquanto que para nós a natureza é espiritualmente nula.

Dessa postura cristã, marcadamente jesuítica, resultaram as práticas impositivas de costumes a serem incorporados, de uma língua a ser aprendida, de uma religião a ser assumida, de um modelo de governo, de educação e de sociedade a serem impostos. Em suma, uma colonização. Colonização dos hábitos e dominação dos corpos e das mentes, o que determinou um etnocídio sem precedentes na história são conflitos étnicos que marcaram o nosso passado, mas que estão ainda presentes no mundo do presente.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> Cf. DRUMOND, J. A. Ciência sócio-ambiental: notas sobre uma abordagem necessariamente eclética. In: ROLIM, R. C. et al. *História, espaço e meio ambiente*. Maringá (Pr.): ANPUH-Pr., 2000, p. 26-30, "As religiões históricas universais e as míticas apresentam uma diferença complexa: enquanto as últimas encaram as paisagens naturais com certo grau de reverência - pois há nelas componentes espirituais, as primeiras se caracterizam (...) por dessacralizar as paisagens e colocar a residência do espiritual fora dela - no céu. Assim, acompanhando as dissociações, o cristianismo imposto aos povos que habitavam a América, desconsiderou a unidade natureza/divindade."

<sup>42</sup>Cf. CANCLINI, N. G. *As culturas populares do capitalismo*. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 21, "Ao invés de colocarmos em oposição a magia e a ciência, o pensamento mítico e o pensamento racional, como se o primeiro fosse um rascunho grosseiro do segundo (...),devemos vê-los como distintos níveis estratégicos através dos quais a natureza se deixa atacar pelo conhecimento..."

<sup>43</sup> Segundo a *Declaração de São José*, da UNESCO, "O etnocídio significa que se nega a um grupo étnico, coletiva ou individualmente, o direito de desfrutar, desenvolver e transmitir a sua própria cultura e a sua própria língua. Isso significa uma forma extrema de violação maciça dos direitos humanos, particularmente do direito dos grupos étnicos com respeito a sua identidade cultural." Apud BRANDÃO, C. R. *Em campo aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular*. São Paulo: Cortez, 1995, p.177.

Além do etnocídio, verifica-se, no processo de colonização da América, seu caráter irracional e genocida com as guerras justas; <sup>44</sup> genocídio indireto, originário da destruição das economias pelo trabalho escravo e pela presença de enfermidades para as quais esses povos não estavam imunizados.

A destruição de grandes grupos humanos, denominados de *bárbaros*, espalhados ao longo dos continentes apropriados pelos povos racionais, foi, talvez, uma dos aspectos mais perversos da expansão da razão mercantil européia. A mesma relação que submeteu a natureza - conhecê-la, para dominá-la -, aparece em relação aos povos dominados pelo processo de colonização e que lhes impôs, por um lado, as rupturas entre os níveis econômico e simbólico, a fragmentação da vida social e, por outro, a criação e a unificação de um mercado colonial.

Foram povos postos à margem, uma vez que, salvo a utilização do trabalho na produção da riqueza, apropriada por outros, nada tinham a oferecer. Podiam conviver, porém, sempre como subalternos, jamais como parte. Não foram e não são convidados a participar, mas excluídos do que deve ser repartido - terra e produto do trabalho.

Com essa apropriação ocorreu uma paulatina destruição de saberes, crenças, costumes, hábitos e modos de vida; ocorreu um silenciamento das culturas de imensos contingentes populacionais, tendo em vista a imposição da hegemonia de um pretense correto e legítimo modo de ser, pensar e ver.

No Brasil, ao lado da exclusão de populações indígenas, os desclassificados sociais, <sup>45</sup> produto da miscigenação e da exclusão do direito a terra pelo princípio que regulava a doação de sesmarias, foram também excluídos do direito à chamada cultura dos colonizadores, na qual se inclui a escola dirigida pelos jesuítas, voltada à formação dos filhos dos colonos.

---

<sup>44</sup> Cf. HANSEN, J. A. A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro. In NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, pp.347-353.

<sup>45</sup> Cf. MELLO E SOUZA, L. de, op. cit., pp. 13-4, à ordem classificadora – senhor e escravo - corresponde o seu reverso – a desclassificação social. E “o desclassificado só existe enquanto existe o classificado social, partes antagônicas e complementares do mesmo todo. (...) é impossível pensar a desclassificação social sem pensar na vinculação (...) com o nível infra-estrutural, parte fundante do processo de desclassificação. (...) Porém, (...) não é qualquer não-inserção na sociedade que conta (...), mas, apenas a (...) motivada por dados estruturais: a pobreza torna-se, assim, o primeiro - mas não o único - dentre os agentes desclassificadores.”

O processo de colonização européia, pelo qual um novo modo de vida atravessou o Atlântico, na perspectiva eurocêntrica que pretendia uma universalidade com base nos princípios da racionalidade, mostrou a sua face da não-razão porque não trouxe a troca, mas a dominação e a exclusão. Logo, a não-razão, que se apresenta como razão, aprofundou as contradições e impôs um silêncio sobre povos inteiros. O silêncio, afirma Norma Telles <sup>46</sup> tem sua própria linguagem. *“Visa ao efeito, mais que a informação, e provoca uma influência duradoura sobre os indivíduos.”*

Assim, nada se sabe sobre as populações indígenas, a não ser por escritos de viajantes e jesuítas que, em quase que sua totalidade, mostram uma cultura do *não* ou da *falta* – *“não lavram, nem criam”*, escreveu Caminha; *não têm fé, nem lei e nem rei*, disseram os jesuítas.

Somos os herdeiros e os partícipes dessa exclusão, desse silêncio, dessa não-razão, que se reproduz na produção da ignorância. Silêncios que se repetem em cada criança, jovem ou adulto não alfabetizado, que não alcançam outros saberes e não compartilham dos seus. Silêncios que se refazem diariamente em cada experiência educacional interrompida.

No cotidiano escolar deste início de um novo século, essa não-razão se expressa em analfabetismo, em autoritarismo, em exclusão material, cultural e política, pela organização social que ignora e despreza o mundo da vida dos grupos que vivem naqueles espaços não incluídos, como é o caso de parcelas da população brasileira, entre os quais os expropriados rurais do Norte do Paraná, fruto da colonização e das mudanças ocorridas no uso da terra em meados do século passado.

---

<sup>46</sup> TELLES, N. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In SILVA, A. L. da (org.) *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p.73-89.

## 2 A CONSTRUÇÃO DE UM SISTEMA EDUCACIONAL NO BRASIL

Para trabalhar este capítulo, numa abordagem abrangente, optamos por buscar, dentro dos planos, propostas e legislação, o processo de construção de um sistema educacional no Brasil.

### 2.1 Educação Jesuítica e Formação da Aristocracia Colonial

Na carta, onde narra o *achamento* do Brasil, Caminha<sup>47</sup> ressalta que, se a preocupação maior de Vossa Majestade, é difundir a fé católica, o maior benefício que se poderá fazer à *gente* que habita esta terra é o de catequizá-la, porque, “... *eles, segundo me parece, não têm, nem entendem em nenhuma crença.*”

A missão evangelizadora dos portugueses teve início em 1549 com a vinda do Governador Geral, Tomé de Sousa que, com ele, trouxe os primeiros jesuítas para o Brasil. A Companhia de Jesus se insere no movimento da Contra-Reforma, com o objetivo de combater o protestantismo e espalhar a fé católica entre os pagãos e os infiéis. Com o objetivo de catequizar e instruir os indígenas, a missão dos jesuítas deu início à educação no Brasil, como resposta aos interesses metropolitanos.

O objetivo dos colonizadores portugueses era o lucro fácil; porém, como de imediato, não se encontrou metais preciosos, a agricultura comercial, já desenvolvida com êxito nas ilhas atlânticas com o concurso do trabalho escravo,<sup>48</sup> foi a forma encontrada para ocupar a terra e defendê-la de ataques estrangeiros.

---

<sup>47</sup> A *Carta de Pêro Vaz de Caminha*, op. cit., p. 250.

<sup>48</sup> SCHWARTZ, S. B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial, 1550-1835*. Tradução Laura Teixeira MOTTA. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 21-39.

Com a divisão do Brasil em Capitanias Hereditárias e a doação de grandes extensões de terras em sesmarias, com o objetivo de produzir açúcar - produto de alto valor comercial no mercado europeu -, para cá vieram os pequenos fidalgos e aventureiros que já haviam prestado serviços à Coroa, e que buscavam enriquecimento rápido para retornar à terra mãe enobrecidos.<sup>49</sup>

Assim, a economia colonial brasileira, estruturada na grande propriedade e na mão-de-obra escrava, favoreceu o aparecimento do engenho como unidade básica do sistema de produção, da vida social e do sistema de poder representado pela família patriarcal. Por sua vez, o isolamento em que viviam, em razão da distância que os separava da terra-mãe e dos outros proprietários, e a estratificação social em duas classes – senhor e escravo –, associados à constante necessidade de defesa da terra e de segurança, favoreceram uma estrutura de poder fundada na autoridade, quase sem limites, do senhor de terras e da mão-de-obra.

Com esse poder, a família patriarcal também foi favorecida com a importação de formas de pensamento e idéias dominantes da cultura medieval portuguesa, por meio da educação jesuítica. O ideal de nobreza, sonho de todo senhor de engenho, levava-os a buscar distinguir-se, por sua origem europeia, das populações indígena, negra e mestiça, que compunham a grande maioria da população colonial. Assim, além da necessidade de ostentar um *status* do nobre português – que não era – e pela linhagem da raça e pureza de sangue – que não tinha –, o colonizador português procurou associar a riqueza e o poder político ao monopólio sobre os bens culturais importados da Metrópole, como forma de enobrecimento.<sup>50</sup> Desse conjunto de ações em busca da nobreza, a sociedade açucareira em especial, era uma sociedade aristocrática.

As condições que permitiram a ação educativa dos jesuítas junto à casa grande deveram-se à predominância de uma minoria de senhores de terras e

---

<sup>49</sup> Cf. HOLLANDA, S. B. de. *Raízes do Brasil*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1968, p.18, “O que o português vinha buscar era, sem dúvida, a riqueza, mas a riqueza que custa ousadia, não a riqueza que custa trabalho.”

<sup>50</sup> SCHWARTZ, S. B., op. cit., p. 210.

de engenho sobre uma massa de escravos e agregados. Apenas aos aristocratas cabia o direito à educação, mas, mesmo assim, a um número restrito porque as mulheres e os primogênitos dela estavam excluídos.

A educação feminina ficou restrita aos espaços da casa, voltada às boas maneiras e prendas domésticas, apropriadas aos papéis reservados às mulheres, como esposas e mães, enquanto os primogênitos recebiam uma educação escolar básica e ensinamentos para que pudessem, no futuro, assumir os negócios da família e sua direção. A escola jesuítica, freqüentada pelos filhos dos senhores, contava, assim, com um reduzido número de alunos.

A escolaridade dos desclassificados era proibida, como ilustram os Alvarás, de 20 de março de 1720, impedindo a circulação das letras impressas; o de 16 de dezembro de 1794, tornando proibitivo o despacho de livros e papéis para o Brasil e o Aviso de 18 de junho de 1800, repreendendo a Câmara dos Tamanduás, em Minas Gerais, por ter instituído uma aula de primeiras letras.<sup>51</sup> Esses alvarás revelam os fortes vínculos entre colonização e ignorância da população, apesar da presença dos jesuítas até 1759, quando de sua expulsão do Brasil.

O primeiro *plano* educacional que se tem notícia no Brasil foi elaborado em 1549, pelo Pe. Manoel da Nóbrega e tinha por objetivo o ensino religioso, voltado à cristianização e à instrução dos índios, embora também contemplasse os filhos dos povoadores. Embora voltada a esses objetivos, seu trabalho reduziu-se mais à catequese, ficando a instrução reservada aos filhos dos colonizadores e à formação de sacerdotes, pois era na classe dominante que os jesuítas recrutavam seus futuros sacerdotes.<sup>52</sup>

A educação profissional, voltada para o trabalho manual, foi ignorada porque as atividades econômicas repousavam sobre dos ombros dos escravos; além disso, como a população livre pobre adquiria essa prática no cotidiano de trabalho, essa formação era, segundo se pensava, desnecessária.

---

<sup>51</sup> RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. . Campinas, SP: Autores Associados, 1998, p. 22. Ver também ROMANELLI, O. de O., op. cit., 35.

<sup>52</sup> WEREBE, M. J. G., op. cit., p.22-23.

As crianças negras, livres ou escravas, foram excluídas do acesso às escolas porque, tanto os jesuítas quanto os senhores achavam desnecessário educá-las e mesmo cristianizá-las. Apenas os mulatos, por determinação real do século XVI, deveriam ter direito à educação escolar.

O plano de Nóbrega começava com o aprendizado do português, o ensino da doutrina cristã e a escola de ler e escrever. Nestas escolas, o que seria para nós a escola primária, predominava o ensino das contas, das primeiras letras, com ênfase à gramática e à língua portuguesa. Para os filhos dos colonizadores abriram os colégios de humanidades, com quatro séries de gramática, para assegurar a expressão clara e correta; uma de humanidades, para desenvolver expressão rica e elegante; e uma de retórica, para assegurar expressão poderosa e convincente.

A maior importância dada ao trabalho intelectual em detrimento do manual afastou esses alunos dos problemas da realidade vivida na colônia, distinguindo-os, ainda mais, da maioria da população - escrava e iletrada - e deu-lhes, além dessa diferença, a idéia de que o mundo civilizado estava *lá fora*.

A formação oferecida pelos jesuítas à elite masculina colonial era rígida na forma de ver e analisar a realidade, mas eficaz na missão de converter seus alunos à fé cristã, afastando-os das nocivas idéias européias.<sup>53</sup> O apego ao dogma e à autoridade, o desinteresse pela ciência e a rejeição às atividades técnicas e artísticas, caracterizaram toda educação que a Metrópole oferecia à Colônia, e que se manteve fechada ao espírito crítico, à pesquisa e à experimentação, então em desenvolvimento na Europa. Vem daí o descaso pela pesquisa e o apego aos títulos acadêmicos de formação bacharelesca.

A educação jesuítica objetivava formar o bom católico sem vínculos com nenhum governo civil, mas com a Igreja, por isso sua preocupação era formar um trabalhador submisso à Metrópole. Como estava voltada aos valores da cultura

---

<sup>53</sup> AZEVEDO, F. de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília, DF: Editora da Universidade de Brasília, 1963, p. 523 -555.

européia, portanto desligada da realidade colonial, era uma educação neutra, razão de ter sobrevivido quando da expulsão desses padres do Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o sistema educacional por eles montado se esfacelou porque todas as escolas foram fechadas. Com isso, teve início um ensino público, não mais voltado a formar o indivíduo para a Igreja, mas para o Estado. Suprimiu-se um ensino estruturado, pela oferta irregular – para o ensino secundário –, de escolas régias, que ministravam aulas avulsas de latim, grego, filosofia e retórica, voltadas à formação masculina de futuros profissionais liberais, que deveriam completar seus estudos em Coimbra. Porém, em razão da falta de professores e de condições materiais, não se dispensou o trabalho dos mestres religiosos de formação jesuítica, para a formação desses alunos oriundos da elite colonial.<sup>54</sup>

As aulas régias e as escolas, ainda embrionárias, que se instalaram nos conventos, mantiveram a mesma direção, seguiram os mesmos métodos e a mesma disciplina jesuítica, sob as influências da Igreja e de uma sociedade rural escravocrata. Assim, apesar da expulsão, o ensino permaneceu como monopólio de uma classe e símbolo da própria classe, elemento de distinção buscado pelos que procuravam adquirir ilustração e *status*, isto é, o privilégio de não fazer nada.<sup>55</sup>

A escravatura que desonrou o trabalho nas suas formas rudes, enobreceu o ócio e estimulou o parasitismo, contribuiu para acentuar, (...) a repulsa pelas atividades manuais e mecânicas...

Com essas características, a educação atravessou o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem nenhum abalo em sua estrutura, mantendo um modelo externo, com preocupação civilizadora para garantir privilégios.

---

<sup>54</sup> Cf. AZEVEDO, F. de, op. cit., p. 555, “*mantendo-se quase exclusivamente eclesiástico, todo esse ensino que se transferia para os frades franciscanos e carmelitas – a porção mais letrada da sociedade colonial -, que (...) acolhia [apenas] os estudantes filhos da elite da sociedade, e poucos (...) mestiços que gravitavam para as vilas e cidades*”.

<sup>55</sup> Cf. AZEVEDO, F. de, op. cit., p. 573.

Mudanças mais consistentes, para a elite colonial, ocorreram com a interiorização da Metrópole em 1808, quando a necessidade de quadros administrativos levou o Príncipe-Regente, D. João, a abrir escolas técnicas, academias reais, laboratórios, escolas superiores, biblioteca e museu. Em complemento, patrocinou a vinda de uma Missão Francesa, da qual se originaram academias voltadas às artes e à engenharia civil. A imprensa régia completa o quadro da infraestrutura de uma cultura voltada à formação de quadros dirigentes. O ensino secundário continuou sendo ministrado nas escolas régias, com as mesmas aulas avulsas, enquanto as escolas de ler e escrever foram abandonadas porque, numa sociedade onde o trabalho era coisa de escravo, a educação enquanto exclusividade dos filhos da elite colonial, tinha por princípio preservar o monopólio do poder e do ócio ilustrado para essa classe.

O Brasil do século XIX já apresentava uma estrutura social mais complexa, com o crescimento de uma classe intermediária na zona urbana, cuja participação na vida social esteve mais presente, em parte, pelas atividades produtivas a que estava ligada – artesanato, pequeno comércio e burocracia -, mas, em especial pelo seu comprometimento político. Dessa camada saíram jornalistas, letrados e também políticos, que tiveram papel importante nas transformações por que passou o país nesse século.<sup>56</sup> Isso aconteceu porque essa fração de classe, desprovida de terras tinha como instrumento de reconhecimento social uma educação escolarizada. Ela voltou-se, pois, para a busca do título de doutor como meio para conquistar prestígio social e poder político, o que só seria possível numa maior aproximação com a classe que tinha o poder de recrutar elementos para os quadros administrativos. Não por outra razão o ensino que buscava era o que qualificava e classificava. Essa é a razão pela qual o ensino permaneceu o mesmo – bacharelesco e acrítico.

---

<sup>56</sup> LENHARO, A. *As tropas de moderação: o abastecimento da Corte na formação do Brasil, 1808-1842*. São Paulo: Símbolo, 1979.

## 2.2 A Cidadania Restrita e a Educação para o Cidadão

Historicamente, no Brasil, a relação entre Estado e sociedade civil surgiu tardiamente, no século XIX, e se construiu sobre o antagonismo entre Estado centralizado e escravocrata, organizador das instâncias da vida política, regulador das relações sociais, políticas e econômicas, e uma sociedade civil diluída entre senhores, escravos e homens livres pobres, sob a força da repressão às revoltas, motins urbanos, ou desordens. Esse Estado, em razão de sua própria origem, se caracterizou por uma cidadania restrita, graças à Constituição de 1824, que determinava a cidadania por critério censitário.<sup>57</sup>

Os excluídos desse processo, os *não-cidadãos*, eram vistos como desordeiros e vagabundos, constituindo o *mundo da desordem*. O texto não alude aos escravos, que ocupavam todos os setores da economia e também das residências, que constituíam o *mundo do trabalho*. Os *cidadãos ativos* - eleitos e participantes do processo - constituíam, com os demais integrantes da burocracia do Estado, o *mundo da ordem*. O texto constitucional não alude ao voto do analfabeto que, portanto, participava do processo eleitoral.<sup>58</sup>

Observou-se que uma das grandes contribuições da razão ilustrada do século XVIII foi a institucionalização da escola, voltada para a domesticação e civilização das grandes massas da população européia. No Brasil, o projeto da Constituição de 1823, não aceito pelo Imperador e motivo da dissolução da

---

<sup>57</sup> BRASIL. *Collecção de Leis do Império do Brasil para 1824, Parte 1ª*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1830, p. 13, 19-20. Pelo art. 90, as nomeações de deputados e senadores para a Assembléia Geral e membros dos Conselhos Provinciais eram feitas por eleições indiretas, “*elegendos os nomes dos Cidadãos ativos em Assembléias Paroquiais, os Eleitores de Província, e estes os representantes da Nação e Província.*” O art. 91, além de nominar as categorias excluídas do direito ao voto nesse grau – eleições primárias -, pelo item V, exigia, como condição para ser votante, uma renda anual líquida, de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Pelo art. 94, além de outras exclusões, duzentos mil réis de renda anual líquida de bens de raiz..., credenciavam os eleitores para as eleições secundárias - membros dos Conselhos Provinciais, deputados e senadores; destes, exigia-se - art. 95, I -, uma renda anual líquida de quatrocentos mil réis para serem eleitos deputados; dos eleitos saía uma lista tríplice para o cargo de senador vitalício, para o qual exigia-se uma renda anual líquida de oitocentos mil réis, ficando sujeito à escolha e confirmação de um deles pelo Poder Moderador (art. 45). Exigia-se a profissão da religião católica.

<sup>58</sup> MATTOS, I. R. de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1992, p. 109-129.

Assembléia Constituinte, previa, em seu art. 250,<sup>59</sup> um sistema nacional de educação, em seu duplo sentido: graduação das escolas e sua distribuição por todo o território brasileiro. No entanto, a Constituição de 1824, além de restringir o direito de cidadania à grande maioria da população, abandonou a proposta de sistema de educação nacional, como se observa no “caput” do art. 179, incisos 32 e 33:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, (...) [entre outras maneiras, pela]:  
XXXII - instrução primária gratuita a todos os Cidadãos [e pela criação de]  
XXXIII - Colégios e Universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas artes e artes.

Assim, a Constituição de 1824, além de assegurar a instrução primária aos poucos cidadãos do Império, a manutenção da escravidão reduziu a clientela escolar aos filhos dos homens livres que tivessem bens.

Dos debates da Constituinte de 1823, onde pela primeira vez apareceu uma preocupação com a educação popular, em razão da presença, entre os parlamentares, de sacerdotes, bacharéis e letrados influenciados pelos princípios dos revolucionários franceses, resultou a Lei de 20 de outubro de 1823, que aboliu os privilégios do Estado no que diz respeito à instrução e estabeleceu o princípio da liberdade de ensino, sem restrições.

Como a Constituição de 1824 não regulava o ensino, em 15 de outubro de 1827 foi aprovada uma lei complementar, a Lei de Ensino,<sup>60</sup> que previa em seu art. I “a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos” e, (art. XI), “escolas para meninas nas cidades e populosas”,<sup>61</sup> além de recomendar o emprego do método Lancaster de Ensino Mútuo.<sup>62</sup>

---

<sup>59</sup> BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil para 1930*, op. cit., “Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais”

<sup>60</sup> Essa Lei complementar à Constituição de 1824, foi a única relativa ao ensino primário até 1946 quando da Reforma Capanema.

<sup>61</sup> BRASIL. *Collecção da Leis do Império do Brasil de 1827*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1840, p. 29.

<sup>62</sup> Cf. RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*, op. cit., p. 46, o Método Lancaster de Ensino Mútuo surgiu na Inglaterra e consistia no preparo de alunos mais capazes, como monitores para os demais. Assim, um professor de uma classe de 40 alunos, de bom nível, formava monitores para 40 classes de alunos médios ou de baixo rendimento.

Esses dispositivos, por legislarem para um país legal e ideal, não foram cumpridos, devido à falta de recursos materiais e humanos; além disso, as negociações pelo reconhecimento da independência, tomaram muito tempo do governo, enquanto que as guerras da independência e as agitações internas do período, exigiram gastos com a contratação de mercenários estrangeiros, além do que o País podia suportar.

O Ato Adicional de 1834,<sup>63</sup> ao introduzir a descentralização política, trouxe, também, a descentralização da instrução pública – curso de primeiras letras - , cabendo, pelo art. 10, § 2º, às Assembléias Provinciais legislar sobre a

instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de Medicina, os Cursos Jurídicos, Academias atualmente existentes e outros (...) de instrução superior que para o futuro forem criados por lei geral.

Assim, o Estado, ao legislar sobre o ensino superior e relegar a instrução fundamental, sem diretrizes nacionais, às províncias que não tinham condições econômicas para tal missão, criou uma dualidade de sistemas que comprometeu, nas suas próprias bases, a reorganização do sistema educacional e impediu as iniciativas futuras de unificação, o que só viria a ocorrer com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.<sup>64</sup>

As profissões manuais, em razão da presença da massa escrava e à desclassificação do trabalho, continuaram relegadas e desprestigiadas, embora, por iniciativa particular, tenha sido criado, em 1856, o Liceu de Artes e Ofícios no Rio de Janeiro; a abertura dessa escola recebeu inúmeras críticas porque, em sua orientação, estava voltada para a formação de artífices.

Com a descentralização e a liberdade de ensino trazidos pelo Ato Adicional, o ensino secundário, destinado aos filhos das famílias abastadas, contou com poucas escolas, quase todas particulares, como é o caso do Colégio Caraça,

---

<sup>63</sup> BRASIL. *Collecção das Leis do Império do Brasil*. Ano 1834, Lei n.º 16, de 12/08/1934.

<sup>64</sup> AZEVEDO, F. de, op. cit., p. 566.

dos padres lazaristas, aberto em 1835 em Minas Gerais, por muito tempo, considerado modelo de escola; dos colégios dos padres jesuítas criados em várias províncias, quando do retorno desses padres ao Brasil, em 1842, e do Colégio Mackenzie, de orientação e formação protestante, em São Paulo.

Essas escolas secundárias acadêmicas, destinavam-se à preparação de alunos para os cursos superiores, cujos exames eram realizados segundo critérios por elas estabelecidos. Esse ensino, de caráter propedêutico e de conteúdo humanístico, sobreviveu por muito tempo e se constituiu em fator para o atraso cultural do sistema de ensino brasileiro.

O ensino público, por sua vez, contou por muito tempo, apenas com o Colégio Pedro II, fundado em 1733 como orfanato - *Casa dos Meninos Órfãos de São Pedro*; extinto em 1818 e reaberto por D. Pedro, em 1821, tornou-se, a partir de 1837, com D. Pedro de Alcântara, modelo de escola aristocrática voltada à formação de quadros dirigentes, com 30 a 35 alunos por classe, professores bem preparados, nomeados pelo Imperador, com inspeção regular e metódica.<sup>65</sup>

Abriam-se também escolas de aulas avulsas, escolas secundárias particulares e escolas que funcionavam em apenas uma sala em casas de moradia, entre outras. No entanto, a educação feminina continuou inexistente, recebendo as jovens de famílias abastadas, uma instrução limitada à alfabetização e ao cultivo das prendas, que as preparassem para o casamento.

Assim, com a educação popular abandonada e a educação média voltada à preparação de candidatos ao ensino superior, tendo em vista seu preparo para o exercício de funções nos quadros dirigentes, é possível afirmar que, por um lado, inexistia uma educação popular e, de outro, a importância dos cursos de Direito, onde a retórica para o convencimento era o fundamento.

---

<sup>65</sup> Cf. SCHWARCZ, L. M. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 150, esse colégio, inicialmente um orfanato, a partir de 1837, passou a ser patrocinado por D. Pedro II, recebendo o seu nome. Em 1838, ao ser reinaugurado, como colégio de instrução secundária, recebeu os primeiros alunos da elite, sendo elevado à categoria de Imperial Colégio Pedro II.

A partir de meados do século, o país começou a apresentar mudanças mais aparentes, trazidas pelo crescimento das cidades e por uma maior urbanização.

Além disso, a expansão da fronteira agrária cafeeira e os altos preços alcançados pelo café no mercado externo, a abolição do tráfico negreiro externo e o início do tráfico interno, permitiram uma acumulação interna de capital. Por sua vez, a Lei de Terras, além de implantar uma política de terras e de trabalho, possibilitou o início da grande imigração europeia, com a qual se buscava, por meio de colônias de imigrantes, povoar o território, e de famílias imigrantes, substituir a mão-de-obra escrava nas fazendas de café; buscava-se, também, trazer a civilização e incentivar o branqueamento da população.<sup>66</sup> Essas medidas muito contribuíram para essas transformações.<sup>67</sup>

A consolidação da economia ampliou o contato com a Europa, por meio do crescimento do comércio externo, mormente o de importação. Assim, ao lado de maquinário, instrumentos, ferrovias, importavam-se idéias que passaram a circular em meio a uma elite endinheirada. O país buscava a modernização e, essa elite tinha os pés na América - grandes propriedades escravistas com possibilidade de rebeliões escravas e revoltas internas -, mas os olhos na Europa – com vistas a construir um Império soberano, aos moldes dos estados nacionais europeus, fundados segundo os ideais da Ilustração.

Assim, ao importar manufaturados e produtos industrializados, a ainda acanhada elite brasileira, importou, também, os princípios e as crenças do liberalismo e do cientificismo, que se tornaram bases do esforço, que então se fazia, para elevar o Brasil ao mesmo nível das nações civilizadas do século. Havia, no entanto, segundo Casemiro Reis Filho, um

---

<sup>66</sup> COSTA, E. V. da. *Da senzala à colônia*. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1966.

<sup>67</sup> SALLES, I. G. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada: o Partido Republicano Paulista e a política de mão-de-obra (1870-1889)*. São Paulo: HUCITEC; Brasília [DF]: INL, 1986, pp. 77-93.

distanciamento gritante entre o Brasil legal e o Brasil real, que (...) até nossos dias, (...) implicou em dois mundos diferentes e às vezes incomunicáveis, o Brasil oficial e a realidade observável.<sup>68</sup>

Esse Brasil real, embora com um objetivo ideal, está no *Parecer de Rui Barbosa* (1882), trabalho parlamentar que propunha, pela primeira vez no Brasil, uma reforma do ensino - *uma escola primária obrigatória, gratuita e leiga para todos*. Trata-se, segundo Azevedo,<sup>69</sup> de um estudo ilustrado com dados estatísticos das províncias e que, após traçar um esboço da história do ensino no Império, sem estabelecer a finalidade pedagógica, social e política que deveria orientar toda a estrutura do sistema educacional, apresenta um plano global de educação, abrangendo todos os níveis e ramos de ensino, nos

aspectos relativos à administração escolar, programas didáticos das (...) disciplinas voltados à formação de professores, financiamento do ensino, à psicologia dos alunos, à avaliação do sistema e do rendimento escolar, entre outros.

Previa, ainda, a criação de um Museu Pedagógico, para abrigar a documentação educacional e as estatísticas escolares, e um ministério próprio para a educação. Rui Barbosa, como um liberal de seu tempo, acreditava no poder da razão, portanto na capacidade de, sem grandes conflitos sociais, a educação reformar a sociedade, num projeto voltado para o Brasil ideal e não real.

Observou-se que, durante o Império, apenas as aristocracias foram contempladas por um ensino sistemático, que não era nem universal, nem gratuito e nem obrigatório, enquanto que a educação pública, que não chegou a ser sistematizada, era a responsável pela elevada exclusão escolar. Segundo dados apresentados por Rui Barbosa e transcritos por Azevedo, no final do Império, para uma população de quase 14 milhões de habitantes, a matrícula geral nas escolas primárias era de, aproximadamente, 250 mil alunos; ou seja, menos de 1/7 da

---

<sup>68</sup> REIS FILHO, C. dos. *Modernização da cultura brasileira*. São Paulo, PUC-SP, 1974, pp. 1-2, *Apud* RIBEIRO, M. L. S. *História da educação brasileira*, op. cit., p. 65.

<sup>69</sup> AZEVEDO, F. de, op. cit. p. 600-601.

população em idade escolar em todos os graus de ensino existentes no país. Portanto mais de 7/8 estavam excluídos do acesso à educação.

Pelos dados acima, verifica-se que a exclusão não deveria ocorrer de um nível de ensino para o outro, mas, sim, desde o início da escolarização, seja pela má distribuição das escolas pelo território nacional, seja pela falta de condições materiais para a grande maioria da população.

No que diz respeito à cidadania e aos direitos políticos, um ano antes da apresentação do *Parecer* de Rui Barbosa, a Reforma Saraiva introduziu, no processo eleitoral, a eleição direta e a exigência de alfabetização para o direito de voto, fato que reduziu o número de eleitores. Num país onde 7/8 da população em idade escolar estava afastada da escola, é de se supor que, se não houve redução no número de eleitores, não houve expansão do eleitorado. A Reforma de 1881 manteve, portanto, a cidadania restrita em conformidade com a estrutura social existente – senhores e escravos.

Assim, em plena crise do regime monárquico, o estudo de Rui Barbosa significou, para os defensores do regime republicano que, com o Manifesto do Partido Republicano de 1870, se faziam presentes no cenário político, um alerta sobre o problema da educação.

Entre os defensores do regime republicano, destaca-se, a partir do estudo de Iraci Galvão Salles, a proposta do Partido Republicano Paulista (PRP) que elaborou seu projeto político com vistas a convencer a classe cafeicultora e demais segmentos sociais, da falência do Império e da necessidade de um novo regime – o republicano - descentralizado, eleito por sufrágio universal, portanto um governo do povo, no qual essa vontade seria soberana; ou seja, a soberania do rei seria substituída pela soberania do povo.

Como um outro pressuposto de convencimento para a proposta de mudança do regime, o PRP teve clareza de que a forma republicana de governo, pelo seu caráter democrático – soberania do povo – , seria a única capaz de, pelo desenvolvimento de uma economia baseada no trabalho livre – transformado, então, no elemento capaz de trazer o progresso –, em contraposição ao trabalho escravo – responsável pelo atraso e pela ignorância da população, traria a ordem - necessária ao *progresso* e a *civilização* –, capaz de “*promover a felicidade da Nação*” e inserir o

País no conjunto das nações civilizadas. Nação entendida como a somatória de homens iguais e livres.<sup>70</sup>

Para que esses objetivos fossem alcançados, era necessário preparar os homens para o exercício da cidadania; isto é, emancipá-los da ignorância e fazê-los conhecer as suas necessidades, seus direitos e seus deveres, pela difusão da educação – o único instrumento capaz de estabelecer a igualdade na sociedade. Assim, o PRP reservava à educação a responsabilidade pela formação profissional do povo, tornando-o capaz de ingressar no mercado de trabalho livre e, pelo trabalho digno, exercer o direito de cidadania – a educação como niveladora das desigualdades. Na certeza de que apenas o conhecimento poderia acabar com as desigualdades sociais, o PRP, ao propor uma educação para todos, punha ao alcance do povo os elementos capazes de constituir uma sociedade segundo os princípios básicos da cidadania.

Foi assim que o PRP atribuiu à escola a tarefa de formar um povo consciente, livre e convicto da necessidade de um Estado que o represente. A compreensão de um Estado, enquanto elemento aglutinador do ideal comum, uniria os indivíduos aptos ao exercício político, em torno dele, o que tornaria possível o exercício da cidadania. Assim, se a expressão política do povo é a Nação, que é a somatória de homens iguais e livres em torno de um ideal comum, é de se pensar que esse povo instituído na Nação, tem no Estado o centro que regula a sociedade para o bem de todos.

Nesse discurso, a República devolveria ao povo seu lugar e sua função no corpo da sociedade, tornando a educação no instrumento de liberdade que garantiria ao indivíduo a condição de cidadão, o que pressupunha ser conhecedor de suas necessidades, de seus direitos e de seus deveres. Logo, uma sociedade na qual os indivíduos livres não têm interesses iguais.

Porém, ao entender o povo como ignorante, portanto incapaz de exercer o direito de escolher seu candidato, o PRP construiu um discurso baseado no saber que confere àqueles que sabem qual é a vontade do povo – os

---

<sup>70</sup> SALLES, I. G., op. cit., p. 118-119.

republicanos grandes proprietários cafeicultores –, o poder de decidir em nome daqueles que ainda não sabem e que, portanto, não estão preparados para o exercício da cidadania – o povo ignorante.

Embora admitissem a existência de interesses individuais, os republicanos paulistas reduzem-nos a um único – o bem comum – e, identificando o querer do povo com a Nação, revelam em seu ideal democrático, a aceitação de normas que fazem da democracia um mecanismo que organiza o social. A educação torna-se, assim, o instrumento que faz da vontade da classe – cafeicultora –, a vontade nacional. Assim, os republicanos paulistas, segundo Salles,

transformaram as suas ‘necessidades’ nas da Nação. A sua vontade na vontade nacional. A democracia do povo e para o povo na democracia da classe e para a classe.<sup>71</sup>

### **2.3 A República e a Institucionalização da Educação**

Uma vez proclamada a República e abolidos os privilégios de nobreza e de religião, surgia o cidadão com plenos direitos civis e jurídicos. Almejava-se uma República liberal democrática, que solucionasse a exclusão secular e onde a manifestação da consciência nacional fosse um fato.

A Constituição Republicana de 1891, ao estabelecer a forma federativa de governo, separar a Igreja do Estado, implantar a laicização do ensino público e transferir a instrução primária aos Estados – aos quais assegurava a organização do ensino em geral –, reservando-se a atribuição de criar instituições de ensino secundário e superior e prover a instrução do Município Neutro (DF), manteve a dualidade do sistema – curso superior e secundário reservado à União –, legando aos estados, o ensino primário e profissional, inclusive as escolas normais para moças e escolas técnicas para os rapazes. Manteve, também, a proibição do voto do analfabeto.

---

<sup>71</sup> SALLES, I. G., op. cit., p. 139. Grifos da autora.

Assim, contraditoriamente aos discursos dos republicanos, na República, a ordem liberal ganhou, “*uma dimensão profundamente antidemocrática e resistente aos esforços de democratização*”, como afirma José Murilo de Carvalho.<sup>72</sup>

Com o ensino nas mãos de interesses políticos e econômicos locais, o federalismo trazido pela República acabou por aumentar a distância que já existia entre os sistemas escolares estaduais porque, os estados que comandavam a política e a economia nacional e que eram a sede do poder econômico, estavam em condições para equipar um maior número de escolas, enquanto aqueles mais pobres ficaram relegados à própria sorte. Por isso, em algumas regiões, como é o caso do Sudeste, com destaque para São Paulo, onde a educação e a cultura tomaram impulso, o restante do país seguiu, ainda, diretrizes vindas do Império. Além disso, considerando-se que as elites, que passaram a controlar o poder, representavam as oligarquias do café, às quais se reuniram as velhas oligarquias regionais com forte atuação política, é possível concluir que o tipo de educação que reivindicavam para a Nação só poderia ser aquele de sua própria origem – literária, humanística, sem crítica e avessa à pesquisa.<sup>73</sup>

A manutenção de uma educação dual numa sociedade que já se apresentava mais complexa e heterogênea, com estratos sociais urbanos emergentes – uma camada média de intelectuais e padres letrados, os militares com um claro prestígio proveniente da Guerra do Paraguai, uma burguesia industrial ainda engatinhando e um vasto contingente de imigrantes que se ocupava de várias profissões urbanas –, evidencia que os conflitos se aproximavam, mesmo porque esses estratos, com origens, interesses e posições diversas, já não aceitavam continuar relegados a um plano secundário.<sup>74</sup>

---

<sup>72</sup> CARVALHO, J. M. de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 44 -45.

<sup>73</sup> ROMANELLI, O., op. cit., p. 41-42.

<sup>74</sup> ALMEIDA, M. J. de C. *O ensino de História nas escolas estaduais de 2º. grau em Londrina, 1971-1982*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná, p. 98.

Em termos econômicos, segundo Sérgio Silva,<sup>75</sup> o final do século XIX e início do XX foi marcado pela rápida expansão e crise da lavoura cafeeira, mas também, pela abolição da escravatura e pela intensificação da imigração estrangeira, pelo primeiro surto industrial vinculado à expansão da lavoura cafeeira, pela expansão do mercado interno, melhoria dos meios de comunicação e transportes - ampliação da rede telegráfica e das linhas ferroviárias - e pela urbanização crescente que atingia principalmente as capitais mais importantes.

Em virtude de uma crescente urbanização, que acompanhou o crescimento econômico, as questões relativas à exclusão social de grandes contingentes populacionais da educação fundamental, passaram a ganhar expressão pública. Ou seja, o sistema educacional, organizado pelo Estado, vinha, como ainda hoje, a reboque do desenvolvimento econômico, exigindo o enquadramento do país à nova ordem burguesa.

Assim, talvez como decorrência e vinculados aos movimentos sociais do período, se começou a tomar consciência de que a República não havia se concretizado. O que existia era, na verdade, uma República oligárquica, de coronéis, fragmentada por interesses particulares de diferentes grupos, fato que impedia, segundo intelectuais preocupados com a questão educacional, a construção de um interesse nacional comum em torno da educação, e que tornasse possível a harmonia social. O **Quadro 1** é uma demonstração da realidade escolar da época.

O quadro ilustra como no período 1900-1920, embora tivesse ocorrido redução do analfabetismo, o índice de exclusão do sistema educacional brasileiro permaneceu elevado.

---

<sup>75</sup> SILVA, S. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1981, pp. 18-20.

## QUADRO 1

### Índices de analfabetismo da população brasileira para pessoas de todas as idades

Especificação	1890	1900	1920
<b>Total</b>	14.333.915	17.388.434	30.635.05
<b>Sabem ler e escrever</b>	2.120.559	4.448.681	7.493.357
<b>Não sabem ler e escrever</b>	12.213.356	12.939.753	23.142.248
<b>% de analfabetos</b>	85	75	75

FONTE: *Anuário Estatístico do Brasil*, ano II, 1936, p. 43, *Apud* RIBEIRO, 1998, p. 81.

A presença de elevado contingente de analfabetos numa sociedade que se desenvolvia com rapidez, especialmente a urbana, passou a se constituir um problema, porque, além de tudo, a leitura tornou-se necessária à integração do indivíduo no contexto social.

### 2.3.1 Movimento Escola Nova

Somando os graves problemas do analfabetismo à insatisfação de setores vinculados às condições de trabalho e de salário, as décadas de 20 e 30 foram marcadas por grandes agitações de idéias, por movimentos políticos diversos, pelo confronto de ideologias que exerceram influência nas reformas e nas realizações no que diz respeito à educação.

Muito contribuíram para essas agitações, a Revolução Russa (1917) e as suas repercussões na Europa, e a ascensão do nazi-fascismo. Surgiram no Brasil, em 1922, o Partido Comunista Brasileiro, que durou apenas quatro meses na legalidade, e, em 1932, da Ação Integralista Brasileira, liderada por Plínio Salgado.

Por sua vez, o movimento anarquista chegou ao Brasil, com os imigrantes italianos, espanhóis e portugueses.

Esses movimentos, associados à grave crise econômica por que passava o País, acabaram por determinar paulatinas alterações na estrutura de poder que, se manteve em mãos da classe dominante. No entanto, aos poucos, os excluídos das decisões políticas e dos ganhos do capital passaram ao questionamento à situação existente, organizando diferentes movimentos urbanos que, ao longo dos anos 20, marcaram o confronto entre a burguesia industrial e o operariado, em torno de questões voltadas para melhores condições de trabalho, de vida, melhores salários e educação.

Se, por um lado, o marxismo e a Revolução Russa, despertaram, em intelectuais brasileiros, esperanças de construção de um mundo mais justo, por outro, serviram de motivo para que os conservadores, em especial os católicos, combatessem qualquer idéia que saísse desse grupo progressista; repudiavam, assim, os protestos contra os abusos das oligarquias encasteladas no poder e contra a situação de exploração e miséria da maioria da população.

Os progressistas, a partir da crítica à escola existente, caracterizada pela seletividade dos alunos, pela formação humanitária e propedêutica e por conteúdos programáticos formalistas, propunha uma escola única, dirigida a todos; tinham clareza do papel da instituição escolar na constituição da sociabilidade, de uma pedagogia que valorizasse a individualização do educando e a consciência do ser social do homem; o caráter público da educação, entendido como uma exigência de sustentação financeira do Estado, que deveria estar apto a acolher a diversidade educacional. Essa proposta visava à reconstrução do sistema educacional, exigia mudanças na formação do profissional da educação: formar um novo professor para uma nova educação. Era necessário romper com a prática das ações emergenciais para resolver problemas de expansão do ensino primário.

Esses dois grupos foram os protagonistas das lutas que marcaram o campo da educação, nesse período. Tanto assim, que os conservadores - católicos - voltaram-se contra qualquer proposta originária dos progressistas - jovens intelectuais denominados de *profissionais da educação* -, que propunham uma reforma do ensino, com ampliação e remodelação da rede pública, tendo em vista implantar uma

educação popular. Uma verdadeira luta ideológica marcou a ação de conservadores e progressistas, no campo da educação. A ação desses profissionais, conhecidos como a geração pioneira da educação, movidos por idéias democráticas e modernas sobre o ensino, deu origem a um movimento que significou a difusão, pelos vários estados brasileiros, da necessidade da institucionalização de uma escola que se caracterizasse por práticas pedagógicas modernas e por mecanismos de inspeção destinados a garantir sua execução, numa tentativa de construir um sistema de ensino público de qualidade. Esse foi o Movimento Escola Nova.<sup>76</sup>

Para tanto, formaram, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE) com o objetivo de sensibilizar o poder público e os educadores, em geral, para a necessidade de buscarem medidas concretas para a solução dos problemas educacionais. Havia, pois, um compromisso de luta pela renovação do processo educacional então vigente, tendo como princípios uma educação pública, estatal, laica, gratuita, obrigatória.

Parte dos integrantes desse movimento, que teve papel importante e ganhou adeptos em vários estados, sentiam que a república oligárquica impedia a construção de um interesse único nacional que tornasse possível a inserção do Brasil entre as nações civilizadas. Foi a partir desse posicionamento que a educação passou a ser encarada como a *salvação nacional*.<sup>77</sup>

Segundo Mariana Almeida,<sup>78</sup> a proposta dos republicanos em torno do discurso de uma Nação alicerçada em um ideal comum em busca do progresso que conduziria à paz social, foi sedimentada com a Revolução de 30 e passou a ser entendida como um projeto nacional de desenvolvimento, no qual o Estado assumiu

---

<sup>76</sup> Cf. GUIRALDELLI JR, P. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994, p.25, esse movimento, que enfatizava os 'métodos ativos' de ensino-aprendizagem, deu grande importância à liberdade da criança e ao seu interesse; adotou métodos de trabalho em grupo, valorizou estudos de psicologia experimental e procurou colocar a criança no centro do processo educacional. Ver também, pp. 39-40. Ver também NUNES, C. As Políticas Públicas de Educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In BOMENY, H. (org.). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001, p.103-125

<sup>77</sup> Cf. NAGLE, J. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974, p. 99-100, acreditavam que "pela multiplicação das instituições escolares e disseminação da educação escolar, seria possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso (...) e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo".

<sup>78</sup> ALMEIDA, M. J. de C., op. cit., 108.

a função de planejador e, embora tenha adotado medidas em favor da classe hegemônica procurou, em favor da mesma e, ao mesmo tempo, conter as massas populares insatisfeitas desde o início do século, com um plano social de proteção ao trabalhador urbano.

Assim, prossegue a autora, da mesma forma com que o Estado assumiu a implantação de infraestrutura para a indústria nacional, também criou o Ministério de Educação e Saúde (1930), o Conselho Nacional de Educação (1931), estabelecendo, portanto, a possibilidade de uma melhor organização e controle sobre a educação do país. No entanto, como os revolucionários de 30 não tinham propostas claras para a educação, o Ministério foi entregue a Francisco Campos, reformador do sistema educacional de Minas Gerais.

Ainda em 1930 foi realizada a IV Conferência de Educação com o objetivo de discutir o problema da educação popular. Das Conferências IV e V promovidas pela ABE, surgiu o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional*, divulgado em 1932. Do confronto de idéias expostas nessas Conferências resultou a formação de dois grupos antagônicos: escolanovistas e católicos.

O *Manifesto* fazia a defesa de uma *nova educação* voltada para uma sociedade urbana e industrial e previa a preparação para o trabalho. Contra ele se voltaram os setores católicos conservadores afirmando que, ao consagrar a escola pública obrigatória, gratuita e laica, a proposta retirava a educação das mãos da família e destruía os sagrados princípios da liberdade de ensino.

Os educadores profissionais apresentavam, como base de sua proposta,<sup>79</sup> o grupo escolar, que deveria ser um prédio construído com o objetivo de atender, especialmente, finalidades pedagógicas, que previam: classes homogêneas de aprendizagem, ensino seriado, divisão de disciplinas escolares e de tarefas dos docentes; deveria contar com uma única direção, com o uso de métodos didáticos apoiados nas investigações da psicologia e da sociologia da educação, como

---

<sup>79</sup> NUNES, C., op. cit., p. 103-105.

também de equipamentos escolares – que deveriam ser importados porque o Brasil não os possuía – e de professores formados numa Escola Normal, que havia incorporado uma escola primária de aplicação, voltada às atividades das práticas de educação por parte dos futuros professores.

Essa proposta de escola, afirma a autora, definida em São Paulo pelos representantes do setor oligárquico modernizador, tornou-se um exemplo a ser seguido, apesar de questionada. Equipes de São Paulo viajavam para outros estados, difundindo uma nova concepção de escola. Pretendia-se construir uma mentalidade moderna, que alterasse os hábitos pedagógicos e que combinasse a renovação da formação docente com a reforma dos costumes familiares, a fim de que as famílias também assumissem a responsabilidade pela educação.

Foi no espaço urbano, afirma a autora, que as escolas deixaram, aos poucos, de representar uma extensão do campo familiar, privado e religioso, passando a integrar uma rede escolar proposta pelas equipes técnicas dos governos municipais e estaduais.

Exagerando, no entanto, nas críticas e confundindo a opinião pública, os católicos - conservadores, acusavam os escolanovistas de *materialistas* e *comunistas*. Anísio Teixeira, educador com vasta experiência, foi tratado como educador pró-soviético, quando propunha, apenas, uma educação democrática e única, aberta a todos sem distinção de credo, cor ou situação econômica.

A luta não se resumia, segundo Paulo Guiraldelli,<sup>80</sup> no entanto, no confronto entre anticomunistas e comunistas e nem entre representantes de interesses privados e de interesses públicos na educação. A luta se dava entre diferentes formas de educação – conservadora *versus* moderna –, na defesa de interesses sempre particulares. Isso porque, existindo a propriedade privada dos meios de produção, o público torna-se, em última instância, privado, uma vez que os interesses primordiais na sociedade são os do grupo de proprietários – minoria –, e não da coletividade do país, como propunham os educadores comprometidos com uma

---

<sup>80</sup> GUIRALDELLI JR, P., op. cit., p. 43-44.

educação democrática. No caso em questão, a forma conservadora estava vinculada a uma estrutura social agroexportadora, enquanto que a moderna voltava-se para as necessidades educacionais de uma sociedade urbano-industrial.

Na verdade, prossegue Guiraldelli, à radicalização em torno do debate educacional correspondia ao debate político pelo qual passava o País, marcado, também, por polarizações - Liga Eleitoral Católica, Partido Comunista, movimento operário, Movimento Integralista e, a partir de 1934, a Aliança Nacional Libertadora (ALN). Esta, com um programa de base mais popular, antiimperialista e antifascista, reunia diferentes tendências - social-democratas, anarquistas, sindicalistas, comunistas, tenentistas, entre outros. Surgida a partir da união de grupos que já vinham lutando pela ampliação dos direitos de cidadania, a ALN propôs diretrizes para a educação, tendo como base uma educação popular obrigatória, com o objetivo de elevar o nível cultural das massas. Lideranças da ALN, desde início dos anos 30, participavam, no Rio de Janeiro de debates, com ênfase especial no analfabetismo, terrível fator de exclusão dos indivíduos, principalmente em termos eleitorais.

### **2.3.2 O Estado Novo e a Reforma Capanema**

A implantação do “Estado Novo”, em 1937, foi, segundo Skidmore,<sup>81</sup> um golpe nesses movimentos, particularmente nos interesses políticos e agroexportadores dos paulistas e na extrema direita de orientação integralista. Com o apoio das forças armadas e a simpatia da burguesia, foi possível ao novo governo substituir uma política liberal por um dirigismo estatal que buscou,

[...] numa situação de crise, implantar políticas de bem-estar social e nacionalismo econômico, sob tutela autoritária. O resultado foi um aprofundamento da contradição entre constitucionalismo que havia negligenciado as questões econômicas e sociais e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista, inequivocamente, antidemocrático.

---

<sup>81</sup> SKIDMORE, T. *Brasil, de Getúlio a Castelo*. Tradução Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro: Saga, 1969, p. 52.

No novo contexto, o debate em torno da educação foi assumido pela sociedade política e a Constituição de 1937,<sup>82</sup> entende educação como

Art. 125 – [...] direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país ...

Art. 130 - O ensino-primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos mesmos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Ao contrário da Constituição de 1934,<sup>83</sup> que legislava a educação na sua forma dual, como um direito de todos e obrigação do poder público, com a de 1937, o Estado passou a assumir um papel apenas subsidiário.

O Estado Novo, apesar de seu caráter populista, manteve a dualidade de ensino - ensino para os ricos - do primário ao ginásio; do ginásio ao colégio e, deste, para um curso superior; para as moças, a Escola Normal ou os Institutos de Educação e, posteriormente, as Faculdades de Filosofia, em escolas públicas ou privadas -, e ensino para os pobres. Estes, se por acaso conseguissem escapar da exclusão, restava-lhes as escolas profissionalizantes, conforme rescrevia o artigo 129.<sup>84</sup> Com isso, o Estado, além da dualidade de ensino, selou a divisão de classes e extinguiu a igualdade entre os cidadãos, porque, o incentivo dado às classes populares, para procurarem a escola pública, ficou condicionado ao ensino profissionalizante. Na verdade, ao tornar clara a discriminação entre ricos e pobres, o

---

<sup>82</sup> BRASIL. Constituição (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro, DF, 10 de novembro de 1937.

<sup>83</sup> BRASIL. Constituição (1934), art. 149 “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país. Art. 150 - § único - o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (...).”

<sup>84</sup> Cf .BRASIL. Constituição (1937), op. cit., Art. 129: “À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino Pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão aos Estados, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público”.

texto constitucional teve o mérito, segundo Maria José Werebe,<sup>85</sup> de desmascarar as ilusões de “democratização” do ensino.

Como resultado desse dispositivo, a associação dos interesses do Estado com a economia se fez presente com a criação do SENAI (Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial), do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), em colaboração com a Confederação Nacional das Indústrias e Confederação Nacional do Comércio, voltados para a formação de mão-de-obra qualificada e criando um sistema paralelo de ensino profissional. Esse ensino paralelo, juntamente com as escolas primárias, passou a ser o sistema educacional das camadas populares, portanto, um sistema dualista.

A proposta de educação, originária de Francisco Campos, então Ministro da Justiça, foi lançada na implantação do Estado Novo e, segundo suas palavras, definiam os valores a que a educação deveria servir e que eram inquestionáveis: a religião, a pátria e a família. Essa orientação foi seguida por Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde, através das leis orgânicas, que compõem a chamada de *Reforma Capanema*, implantada entre 1942-1946, e que se constituem em seis decretos-leis que ordenavam o ensino primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola.<sup>86</sup>

Em complemento as essas leis, foram criados, também, o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), INL (Instituto Nacional do Livro) e SPHAN (Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional). Esses serviços e a *Reforma Capanema* deram o esboço a um sistema educacional, até então inexistente no país, e que vigorou até 1961, quando da assinatura da Lei 4.024/61 - LDBEN.

Por ser um regime ditatorial, vigorava a lei do Estado, então comprometido com os interesses da nascente burguesia industrial, agrária e financeira, aliada dos militares, no processo de industrialização do país, mas

---

<sup>85</sup> WEREBE, M. J. G., op. cit., p. 58.

<sup>86</sup> Cf. NUNES, C., op. cit., p. 109-110, foram implantados - Ensino Industrial (1942), Ensino Comercial e para o Ensino Agrícola (1943) e a do Ensino Normal e Ensino Primário (1946).

também, numa política de controle das classes assalariadas. Entende-se, assim, a CLT e a institucionalização de um sindicalismo atrelado ao Estado.

Em 1942 foi decretada a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que selou a divisão de classes, como bem salienta Gustavo Capanema na exposição de motivos que acompanhou essa Lei:<sup>87</sup>

O Ensino Secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas (...) [e] tornar habituais entre o povo.

Capanema reafirma a discriminação, clara na Constituição de 1937, entre favorecidos e desfavorecidos. A tão almejada *paz social* seria alcançada com a formação eficiente da elite encarregada de conduzir as massas.

Com término da Segunda Guerra Mundial e derrota dos países do Eixo, deu-se a queda de Vargas em 1945. Em janeiro de 1946, foi editado o Decreto-Lei 8.529, ainda dentro da Reforma Capanema, organizando o ensino primário gratuito e obrigatório. O **Quadro 2**, a seguir, apresenta uma visão de conjunto do sistema de ensino então aprovado, enquanto uma contribuição do Estado Novo à educação brasileira.

---

<sup>87</sup> *Apud* GUIRALDELLI JR., P., op. cit., p. 86.



### 2.3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Com a queda de Vargas, a sociedade civil, calada por quinze anos, retomou seu dinamismo trazendo à tona os movimentos populares que deram nova vida na luta pela Constituinte e nas eleições para a Presidência da República. Surgiram movimentos populares nos bairros, com comitês nos quais a discussão sobre educação acontecia, porque o quadro de analfabetismo era estarrecedor. Tanto assim, que nas discussões do Primeiro Congresso Brasileiro de Escritores, foi aprovado um manifesto-proposta que exigia, conforme Guiraldelli, a *“reestruturação da educação nacional em bases democráticas, e uma maior participação das massas na cultura”*.<sup>88</sup>

De 1946 a 1964 o país foi governado pela Constituição de 1946, de cunho liberal, que regularizou a vida política do país e garantiu a reorganização político-partidária, com o surgimento do PTB, de raiz getulista; o PSD, de base agrária, defendia propostas nacionalistas e maior intervenção do Estado na economia; a UDN, de base agrária, com parcelas de um empresariado mais moderno, antigetulista, defendia uma política privatista e colaboração com o capital estrangeiro.<sup>89</sup>

O período é caracterizado pelo Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos estável entre o empresariado nacional - desejoso de acelerar o processo de industrialização capitalista contando com o protecionismo estatal -, e os setores populares - que aspiravam a um maior acesso aos bens de consumo, inclusive educação, e uma maior participação nas decisões políticas, mas que eram manipulados pelos primeiros, que neles buscam apoio contra as antigas oligarquias.

---

<sup>88</sup> GUIRALDELLI JR. P., op. cit., p.110.

<sup>89</sup> IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977, pp.75-83.

Com o surgimento desses partidos, a sociedade civil, não apenas tomou vulto, mas sustentou o debate em torno de questões nacionais até 1964, quando foi calada pela ditadura militar.

Foi nesse contexto de efervescência político-partidária que, por treze anos (1948-1961) tramitou a primeira proposta de Lei de regulamentação do ensino no país - o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) -, que deveria traçar os rumos do sistema educacional, ainda regulado pela herança do Estado Novo, com as Leis Orgânicas de Capanema.

Fazia parte da Comissão de estudos da nova Lei, educadores de várias tendências, indicados pelo Ministro da Educação e Saúde do Governo Dutra (PSD) - Clemente Mariani (UDN) -, entre os quais, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e católicos tradicionalistas como Padre Leonel Franca e Alceu Amoroso Lima (Tristão de Athaíde), entre outros.

Esse projeto que, em sua origem contemplava as necessidades de um país pouco urbanizado, foi encaminhado ao Congresso Nacional em 1948 e arquivado em 1949. Dois anos após, houve tentativa de desarquivá-lo, mas, ao que consta o projeto havia desaparecido, o que levou a Comissão de Educação e Cultura do Congresso a reconstituí-lo. Devido a essa demora, houve tempo para a apresentação do substitutivo de Carlos Lacerda -, que alterou o original, levando para o Congresso Nacional, as preocupações dos proprietários de escolas privadas, vindas do III Congresso Nacional de Estabelecimentos Particulares de Ensino, de 1948.

A batalha parlamentar em torno da LDBEN entre defensores da escola pública e defensores da escola privada, era a mesma batalha que ocorria no interior da sociedade civil sobre o mesmo assunto, isso porque, como entre 1940-1950 houve um crescimento substancial da rede pública, esses setores queriam preservar e ampliar esse patrimônio. Por sua vez, os proprietários das escolas privadas, com apoio da Igreja Católica, voltaram a defender a liberdade de ensino e o direito da família na educação de seus filhos.<sup>90</sup>

---

<sup>90</sup> GUIRALDELLI JR, p., op. cit., 110-116.

Em meio a essa luta parlamentar, os educadores tornaram público um documento redigido por Fernando de Azevedo - *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, 1959* - invocando as idéias do Manifesto de 1932, em defesa da proposta de lei. Foram acusados de socialistas e comunistas, pelos católicos, embora apenas defendessem uma educação democrática. Essa batalha parlamentar ganhou espaço na sociedade civil com a Campanha em Defesa da Escola Pública, organizada em São Paulo, que teve como presidente de honra Júlio de Mesquita Filho, presidente/proprietário de *O Estado de S. Paulo*, jornal de tendência liberal-conservadora, udenista. Esse movimento polarizou o debate entre os partidos políticos e contou com a adesão de liberais progressistas, socialistas e com as Convenções Operárias de Defesa da Escola Pública, de 1960 e 1961.<sup>91</sup>

Aprovada pelo Senado em 1961 e sancionada pelo Presidente João Goulart, a LDBEN, Lei 4.024/61, garantia igualdade de tratamento, aos estabelecimentos oficiais e particulares, por parte do Estado, assegurando, assim, que verbas destinadas ao ensino público fossem carreadas para a rede particular em todos os graus. Sua aprovação foi acompanhada por protestos dos defensores de uma educação democrática, pública, estatal e laica.

Essa aprovação e regulamentação resultaram de um compromisso entre os grupos liberais e conservadores, no Senado, e procurou adequar uma proposta de educação que buscava contemplar as necessidades educacionais de um país pouco urbanizado, para um país urbanizado, com uma economia de base industrial, dependente do capital externo; necessidades que, segundo Werebe,<sup>92</sup> o Congresso Nacional não soube ou não quis perceber. Sobre a ação dos movimentos pela aprovação da LDBEN, afirma a autora:<sup>93</sup>

Considerando-se o rumo e a orientação das lutas travadas em torno do projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como as tradições liberais de nosso país, no campo da liberdade de ensino, não se pode dizer que, de fato, se enfrentaram partidários da escola pública e os da escola

---

<sup>91</sup> ALMEIDA, M. J. de C., op. cit. p. 122-135.

<sup>92</sup> WEREBE, M. J. G, op. cit., p. 150-151.

<sup>93</sup> Apud RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*, op. cit., p.170 -171.

particular (...). Não houve, por parte do poder público, nenhuma restrição ao ensino privado, nem tampouco qualquer tendência monopolista em educação que pudesse justificar a atitude de mentores da escola privada. É possível que eles vejam no próprio desenvolvimento do país e na conseqüente expansão da escola pública um perigo para a manutenção de seus privilégios no campo da educação. Efetivamente, nos últimos anos, mais do que em qualquer período de nossa história, as instituições oficiais se expandiram não porque os nossos políticos pretendessem prejudicar o ensino particular, mas, sim, porque viram-se obrigados a propor e criar escolas a fim de obter e manter o seu prestígio político-eleitoreiro (...).

O pacto populista, inaugurado por Vargas, começou a mostrar suas fraquezas quando as pressões das massas, cada vez mais irreconciliáveis entre as exigências da taxa de lucro das empresas – nacionais e multinacionais - e a distribuição da renda, ganharam expressão na luta salarial. Por sua vez, setores das classes médias e forças armadas, excluídos dos processos de decisão do Estado populista, caminharam para uma radicalização: de um lado, setores populares, até certo ponto representados pelo Estado e por intelectuais da classe média e, de outro, uma mistura de setores das classes médias urbanas, da burguesia industrial, grande comércio de importação e exportação, capital estrangeiro monopolista, antigas oligarquias e parcela significativa das forças armadas. Tinha início o conflito entre as tendências populista e antipopulista.

Na verdade, a aprovação da LDBEN ocorreu num momento em que a sociedade civil, por meio de diferentes movimentos sociais, procurava soluções para os problemas educacionais do país, saindo da estrutura formal da escola particular e pública; esses movimentos buscaram mostrar que existia um vasto campo de ação para a educação popular.<sup>94</sup>

Esses movimentos, segundo Werebe, tinham um objetivo mais amplo - fazer com que a população adulta tomasse parte ativa na vida política e cultural do país, o que só seria possível, por meio da alfabetização. Com essa finalidade destacam-se: o Centro Popular de Cultura – CPC -, ligado à UNE, surgido em 1961 e atuando até 1964. Os Movimentos de Cultura Popular, surgidos em

---

<sup>94</sup> WEREBE, M. J. G., op. cit., p. 72-75.

Recife, em 1960, e contavam com intelectuais que, sem espírito assistencialista e filantrópico, partiam da arte para chegar à crítica social, contando, por isso, com atividades de alfabetização. O Movimento de Educação de Base (MEB), surgido em 1961, ligado à CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), com boa infraestrutura, buscava, por meio da alfabetização, envolver o povo num movimento de conscientização da sua situação, em busca da mudança social. Esse movimento contou em emissoras de rádio, atuou em 14 estados e chegou a alfabetizar entre 1961-1963, 248.380 pessoas. Havia, ainda, As Ligas Camponesas no Nordeste, e a experiência educacional de Paulo Freire, em Pernambuco, com um projeto de alfabetização – Método Paulo Freire - em 40 horas. Esses movimentos buscavam integrar o mundo da vida à educação, reconhecendo a legitimidade dos saberes produzidos pelos grupos populares .

A busca do conhecimento tornou-se concepção amplamente difundida pelas classes dirigentes e pelos organismos educacionais, como caminho para a superação da crise estrutural que assola o país.<sup>95</sup> A educação passou a ser a cura de todos os males, o veículo pelo qual o indivíduo irá ascender social e economicamente, a harmonizadora das desigualdades sociais, embora a escola enquanto instituição, não tenha poder para modificar a estrutura social, porque é ela quem confirma e sustenta a estrutura vigente, como já assinalado no início deste estudo.

Para extinguir o analfabetismo, o Ministro da Educação, Paulo de Tarso, propôs o *Programa Nacional de Alfabetização*, a ser coordenado por Paulo Freire, a partir de janeiro de 1964, para alfabetizar 5 milhões de brasileiros no prazo de um ano, mas, logo após, Freire foi preso no Recife como agitador.

Por essas questões, o governo João Goulart, era visto como suspeito por setores da sociedade brasileira, em especial da burguesia conservadora. Temia-se, no país e no exterior, a infiltração comunista em seu governo e sua permissividade frente aos movimentos sociais que defendiam reformas em favor das

---

<sup>95</sup> NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

classes trabalhadoras. No entanto, ao invés da temida revolução de esquerda, ocorreu um golpe de extrema direita, dando início a uma ditadura militar sustentada pelo capital multinacional, estatal e nacional, que durou vinte anos.

#### **2.3.4 A Reforma do Ensino de 1º. e 2º. Graus**

O golpe militar de 31 de março de 1964, significou uma drástica mudança nos rumos da vida econômica, política, cultural e social do país. Ela foi necessária para a implantação de um modelo econômico sustentado pelo capitalismo internacional associado ao capital nacional e estatal, porque o modelo econômico nacional-desenvolvimentista implementado pelo Presidente Juscelino Kubitschek, que contava com uma participação popular, representava um entrave.<sup>96</sup> Assim, de 1964 a meados dos anos 80, os movimentos sociais foram duramente reprimidos e substituídos por decisões centralizadoras, que visavam controlar a sociedade civil.

Ao lado da centralização do poder do Estado, houve necessidade de adequar a educação aos novos rumos políticos e compromissos econômicos assumidos pelo País, o que foi feito por meio da Reforma Universitária e da reforma do ensino fundamental e médio, com a Lei 5692/71, que criou uma escolaridade básica e obrigatória de 8 anos e um segundo grau terminal e profissionalizante, para formar a mão-de-obra exigida pelo mercado. Por isso, os cursos profissionalizantes deveriam ter caráter regional e podiam ser escolhidos por uma cidade ou região por um grupo de escolas a partir do levantamento das necessidades locais e/ou regionais.

Não sem razão,

---

<sup>96</sup> Cf. IANNI, Octavio, op. cit., p. 149, no Governo JK houve uma mudança qualitativa do Estado, com o aprofundamento da ação do poder público na vida econômica e política e na multiplicação de suas funções. Isso lhe permitiu *“adotar uma política econômica e uma estratégia política de desenvolvimento que acabou por consolidar e expandir um capitalismo dependente em larga medida do capital externo.”*

O ensino de 1° e 2° graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.<sup>97</sup>

Assim, pelo Parecer 76/75 do MEC,<sup>98</sup> essa Lei buscava:

1° ) mudar umas das tendências da Educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta e não apenas de um ramo de escolaridade, como anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;

2° ) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa.

Como o ensino de 1° e 2° graus previa a continuidade do ensino e não sua terminalidade, as classes não privilegiadas buscavam a profissionalização e a conseqüente ascensão social com o curso superior, não ocorrendo uma profissionalização de nível médio. Buscou-se, assim, tornar o ensino médio uma peneira que dificultasse a demanda pela Universidade, para assegurar a mão-de-obra requerida pelo mercado, acenando com uma profissionalização intermediária. Ou seja, estudantes do ensino médio deviam sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo funções de técnicos, não mais pressionando por mais vagas nas universidades.

Assim, as políticas públicas para a educação, buscaram adequar a oferta de escolarização às demandas do processo de industrialização. Isso mostra como o sistema escolar organizado pelo Estado, vem a reboque do desenvolvimento econômico, produzindo o enquadramento da educação às necessidades do momento.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau: 5ª. a 8ª. séries*; coord. Maria de Lourdes Mônaco Janotti. São Paulo: SE/CENP, 1978, p.9.

<sup>98</sup> BRASIL: Leis, decretos e outros. *Ordenação em texto único das leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e legislação conexa*. Brasília [DF]: Conselho Federal de Educação/INEP e Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983.

<sup>99</sup> ROMANELLI, O., op. cit., p. 256.

Verifica-se, assim, que as políticas educacionais caminham ao compasso dos interesses da classe dominante, na ilusão de que o crescimento da economia beneficia a todos. No entanto, esse crescimento, graças a uma melhor qualificação da mão-de-obra, não beneficia a nação nem os indivíduos, mas aos empresários capitalistas que empregam a força de trabalho que gera a mais-valia.

Como a preocupação da política educacional é a de privilegiar a formação de determinada mão-de-obra, em razão da oferta e da procura no mercado de trabalho, se negligenciou e negligencia os interesses da sociedade global sob pretexto de escassez de recursos, aspecto que conhecemos muito bem.

Assim, a reprodução da força de trabalho não exige somente a reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, a reprodução da sua submissão ao capital, isto é, à produção da mais valia. Em outras palavras, a manutenção das relações de exploração da classe subalterna.

O retorno da sociedade civil, calada pelos anos de ditadura, vincula-se à necessidade de reajustar as funções do Estado ao rápido processo de transnacionalização do capital, aliado ao acelerado desenvolvimento dos meios eletrônicos de produção e informação que estão produzindo características econômicas, sociais, políticas e culturais inesperadas. Isso ocorreu porque o Estado-nação, surgido na transição do feudalismo ao capitalismo, segundo princípios iluministas, está em constante mudança, possibilitando processos globalizados de administração e produção em escala planetária.

A globalização do mercado produz, de um lado, uma concentração de capital e de riqueza e de outro, uma pobreza sem precedentes. Com isso, milhares de pessoas já não contam com a possibilidade da venda da força de trabalho, portanto, não são consumidores. Outros são jogados à sorte ou ao desespero. Com o encurtamento do Estado, que já não lhes garante os direitos básicos, aparentemente, não há futuro para a maioria porque, também não lhes garante os direitos elementares de sobrevivência, emprego, educação, saúde, entre outros direitos.

O encurtamento do Estado é perceptível na diminuição de seus compromissos sociais de bem-estar, assumidos, pelo menos nos discursos, e no seu

compromisso com aquela parcela incluída no processo produtivo. Basta lembrar todas as justificativas apresentadas para as alterações na Lei de Previdência Social e as práticas relacionadas aos compromissos para com a educação e a saúde. Os diferentes movimentos sociais existentes no seio da sociedade civil, evidenciam esse encurtamento do Estado.

Em termos da situação atual do sistema educacional, matéria publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*,<sup>100</sup> com base nos dados do *Censo Escolar de 2001*, fica evidente que uma parcela significativa de alunos está atrasada em relação à série ideal para concluir a 8ª. série porque 22% dos 35,3 milhões de matriculados têm mais de 14 anos, enquanto 30% dos 2,6 milhões de alunos que concluíram o ensino fundamental têm mais de 18 anos. A situação é mais grave no ensino médio: dos 8,4 milhões de jovens matriculados, 54% têm mais de 17 anos.

Ora, se pode argumentar, mas esses ainda estão na escola e os que não estão?

A reprovação, ou seja, a exclusão, na série inicial foi de 913.973 crianças; na 2ª. 681.521, na 3ª. 438.002; na 4ª. 363.439 e na 5ª. 536.509, havendo uma redução nas séries subseqüentes. Concluíram a 8ª. série 225.207 alunos. O total de excluídos alcançou 3.824.495 crianças e jovens. Sobre o assunto, a ministra-interina Maria Helena Guimarães de Castro, reconhece que o atraso escolar é ainda um problema porque embora esteja

[...] havendo uma maior procura pelos cursos supletivos, porque o aluno com mais de 15 anos no ensino fundamental, tende a deixar a escola regular e terminar os estudos no supletivo.

Ou seja, o Estado não está conseguindo cumprir dispositivo constitucional. Além disso, as distorções permanecem porque há 240,7 mil alunos com mais de 20 anos matriculados da 1ª. à 4ª. série, mas que deveriam estar matriculados em Curso para Jovens e Adultos.

---

<sup>100</sup> *O Estado de S. Paulo*, 24 de maio de 2002, Caderno A, p. A 12.

Isso talvez explique porque os cursos supletivos acusaram um aumento de matrículas - 3,8 milhões de alunos, para 35.298.089 no ensino fundamental e 8.398.008 no ensino médio.

Em outras palavras, entramos no século XXI com o secular problema da educação longe de encontrar uma solução, mesmo porque o censo mostra que a pobreza é um fator que influi na permanência na escola.

Vimos como a constituição da estrutura institucional escolar brasileira se fez por meio de ações e interesses de diferentes sujeitos coletivos da sociedade civil e de ações e interesses do Estado, marcadas por avanços e recuos, ora por parte da sociedade civil, ora por parte do Estado. As diferentes legislações da educação evidenciam essa complexidade. Historicamente, à oferta inicial de escolaridade por parte do Estado, seguem-se movimentos de reivindicação, definidos a partir das próprias mudanças que ocorrem na sociedade, mas também a partir de mudanças nos serviços da própria educação.

Um outro aspecto que chama a atenção na legislação, que é fruto de demandas urbanas, é a total ausência de parâmetros para a escola rural. Isso se apresenta como a grave contradição da legislação brasileira sobre educação, em especial se atentarmos para o fato de que se trata, ao menos até a década de 60, de uma sociedade com forte predominância agrária. Salvo o ensino profissionalizante na área agrícola, nada emana das leis, nesse sentido. O que há é um ensino voltado para uma população rural, mas que discute a problemática urbana. Os grandes excluídos do sistema educacional brasileiro são os alunos da zona rural, como a minha própria experiência comprova. Para eles, segundo Arroyo,<sup>101</sup>

(...) um sistema paralelo de moralização elementar, de educação integral, básica (pouco ensino), que socialize, para a integração social, o trabalho e a produção, os trabalhadores manuais e os cidadãos marginalizados.

No entanto, como está na sociedade civil as possibilidades de mudanças, porque nela circulam as idéias, estas permitem pensar numa educação

---

<sup>101</sup> ARROYO, M. et al., op. cit., 37.

emancipatória, em que a pedagogia do oprimido, segundo Paulo Freire - possa assumir sua força política e não se mantenha como instrumento de dominação; pensar a educação como prática de liberdade, isto é, educação que permita aos sujeitos assumirem seu papel de agentes de mudança, só será possível se, se incorporar o mundo do trabalho ao mundo da escola, onde não haja ruptura entre o saber e o saber-fazer. Pode ser uma utopia, mas buscar sua efetivação tornará o trabalho educativo, além de gratificante, transformador.

### **3 A ECONOMIA PARANAENSE E A OCUPAÇÃO DO NORTE DO NORTE DO PARANÁ**

Neste capítulo serão apresentadas as linhas gerais da ocupação do território paranaense, acompanhada de uma análise abrangente da economia, para explicar como se efetivou a ocupação do Norte do Paraná e, em que medida, essa ocupação, que determinou a implantação de um setor capitalista numa economia de base extrativista imprimindo-lhe um novo vigor, não conseguiu acumular capital para implantar uma industrialização. Ou seja, apesar de seu dinamismo é, ainda, uma economia dependente dos grandes centros.

#### **3.1 Bases da Ocupação do Paraná Tradicional**

Em 1853, quando adquiriu sua autonomia política, a economia da Província do Paraná, estava assentada no extrativismo da erva-mate e madeira e na criação extensiva de gado, alimentadas por uma subsistência proveniente, quase que exclusivamente das roças de mantimentos – atividades de baixa capitalização. Excluída a atividade madeireira, eram atividades que vinham desde o início do estabelecimento dos primeiros núcleos populacionais no litoral e no Planalto de Curitiba.

A ocupação da terra teve início no século XVII, quando mineradores vindos do litoral de São Vicente, Capitania de São Paulo, passaram a percorrer esse litoral, em busca dos metais preciosos que o imaginário dizia existir nessas paragens. Com a descoberta de ouro nos ribeirões que deságuam na baía de Paranaguá e a vinda de numerosas pessoas, surgiram os primeiros arraiais mineradores, um dos quais - Arraial de Nossa Senhora do Rosário -, deu origem, em 1646, à Vila de Paranaguá.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> LIMA, E. de. *A Vila de Curitiba, 1765-1820*. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado), Departamento de História da FFLCH da Universidade de São Paulo, pp. 17-24.

Como o ouro encontrado em pequena quantidade, não compensasse o trabalho, mineradores subiram a Serra do Mar com algumas cabeças de gado e algumas éguas e se localizaram no planalto, onde passaram e desempenhar as duas atividades - mineração e criação - porque os animais eram criados às soltas pelos campos.<sup>103</sup> Essa ocupação se firmou com a criação da Vila de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais de Curitiba, mais tarde Vila de Curitiba, em 1668 e definitivamente, em 1693.<sup>104</sup>

A pobreza dessa mineração e a descoberta de ouro nas Minas Gerais, levou muitos dos mineradores a migrar para aquelas regiões; entre os que ficaram, alguns continuaram na atividade mineradora, outros, para sobreviver, passaram também a coletar a congonha - erva-mate - beneficiá-la, de forma bastante precária, e a irem trocá-la pelo sal, a farinha de mandioca e o algodão, em Paranaguá, com os pequenos navios que ali aportavam; outros, voltaram-se para a criação de animais que, por ser atividade que exigia pouco esforço, o minerador podia ser, também, criador.

O gado ali introduzido se multiplicou e, aos poucos, ocupou os campos que, entremeados por imensas florestas vão desde a pequena faixa dos campos de Curitiba, Campos Gerais, campos de Guarapuava, campos de Palmas, até os limites atuais com Santa Catarina e se estendem ao Rio Grande do Sul, com os pampas gaúchos, num caminho natural muito utilizado pelos índios e pelos bandeirantes.<sup>105</sup>

As primeiras fazendas de criação dos campos de Curitiba, se originaram do afazendamento<sup>106</sup> de bandeirantes saídos das bandeiras de destruição de Guairá e que pediram sesmarias para a criação de gado.

---

<sup>103</sup> Cf. Carta de Raphael Pires Pardini, Ouvidor Real e Corregedor das Vilas do Sul, em Carta a El Rei, 30 de agosto de 1721. In: MARCONDES, M. (org.). *Documentos para a História do Paraná*. Rio de Janeiro: Anuário do Brasil, 1923, p. 19, *Apud* LIMA, E. de, op. cit., p. 25.

<sup>104</sup> Há uma Ata de Levantamento do Pelourinho, de 24/11/1668 e um Pedido para a criação das justiças, de 24/03/1693. *Boletim do Arquivo Municipal de Curitiba*, v. 1, 1943, pp. 3-4, *Apud* LIMA, E. de, op. cit., p. 23-4.

<sup>105</sup> WESTPHALEN, Cecília Maria et al. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná Moderno. Departamento de História: *Boletim da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, Pr., n° 7, pp. 1-51. Curitiba, 1968.

<sup>106</sup> O termo é usado na documentação da época e refere-se à sedentarização de bandeirantes, nos campos de Curitiba, como criadores de gado.

O trabalho, de início feito por índios escravizados, foi substituído por negros escravos, quando os ganhos aumentaram. No entanto, índios e negros se constituíram na mão-de-obra básica dessa economia que se expandia e ocupava, parte do Primeiro, Segundo e sudoeste do Terceiro Planaltos.

### 3.2 Da Economia de Subsistência à Economia de Mercado

O povoamento do território foi lento porque, além de a população ser escassa, o regime de sesmarias afastou da terra aquelas pessoas que não tinham cabedal para tornar a terra produtiva em três anos, como se exigia. Essa população, que passou a ocupar o território de forma aleatória, como posseiros, vivendo de uma precária roça de mantimentos, é assim descrita numa ata da Câmara de Curitiba, em 1783:

... os moradores (...) desta vila de [Curitiba], além de não serem as terras muito frutíferas e por não terem como (...) darem consumo dos frutos de suas lavouras, estão já no costume de plantarem tão somente o quanto baste para o sustento de suas famílias porque (...) o que lhes sobra é comido pelos bichos e, se o aproveitam é emprestando aos vizinhos que precisam (...); por este motivo estão com o hábito de não fazerem esforço em grandes plantações porque nunca alcançarão disso utilidade; isto é falando daqueles (...) que têm modo e comodidade de o fazerem, porque grande parte deles, (...) porque mora à beira (...) de terras menos aptas para a lavoura, (...) se empenham (...) e fazem vida a conduzir congonghas para a vila de Paranaguá, onde as permutam pelo sal, algodão, farinha (...); e não se lhes pode condenar este gênero de vida porque, (...) assim, comem a farinha, têm o sal e vestem o algodão; e se largassem dela pelo empenho da lavoura, teriam o milho e o feijão (...) mas sem o sal e nus até do (...) algodão, pois não haveria quem lhes desse pelo milho e o feijão e chegariam a ser mais miseráveis do que hoje são.

... os de São José (...) nunca tiveram de seus frutos com que passar o ano, vivendo das farinhas de Paranaguá, [das] faisqueiras do Arraial e da congongha para ela e para o rio de São Francisco.

... Os de Santo Antônio da Lapa e dos Campos Gerais porque as terras são mais férteis e porque abeiram a estrada que vem de Viamão para São Paulo, por onde passam as tropas que gastam muitos mantimentos, fazem vida da lavoura pela utilidade que experimentam e por isso ali abundam quantidades delas (...).<sup>107</sup>

---

<sup>107</sup> *Apud* LIMA, Enezila de, op. cit., p. 88-9.

O documento mostra uma economia que, por falta de um produto de mercado, estava isolada da economia colonial, vivendo os homens, em sua grande maioria, de atividades do extrativismo - caça, pesca e coleta florestal. Só não eram mais pobres porque a natureza era a sua despensa.<sup>108</sup> Foi o comércio de animais que inseriu a região na economia colonial, graças à abertura da estrada Viamão-Sorocaba, como afirma Raphael Pires Pardini, em 1702:<sup>109</sup>

(...) do ano de 1704 a esta parte, se tem fabricado alguns currais que têm se multiplicado (...) pelos largos campos que há por este caminho, no qual gastam os homens (...) vinte dias inteiros até chegarem à Vila de Sorocaba (...) para a qual e para as Minas (...) se levaram de uns anos pelos outros 800 até 1000 cabeças de bois e cavalos”.

A importância desse comércio é reafirmada em correspondência do Morgado de Mateus, Governador da Capitania:

O negócio da passagem dos animais de Curitiba a Viamão foi o maior que tem havido nesta Capitania e (...), o mais útil aos Registros de S. Majestade pelos direitos que neles costumam pagar os animais que saem daqueles Distritos para as (...) Minas....

O negócio mais limpo que tem esta Capitania de São Paulo, é o de animais que se vão buscar à Fronteira de Viamão; neste tráfico lucram os que têm dinheiro e o emprestam, ganham os que vão comprar, utilizam-se os fazendeiros que povoam a fronteira e, [nos] Registros pagam a S. Majestade consideráveis direitos.<sup>110</sup>

Em 1853 quando da criação da Província, seu primeiro presidente, o Conselheiro Dr. Zacarias de Góes de Vasconcelos afirmava:<sup>111</sup>

(...) presentemente, força reconhecer que a congonha e a criação absorvem a atenção e a atividade da grande maioria dos habitantes da província, aquela de ricos e pobres, esta dos homens abastados que possuem campos (...) no entanto, o mate é hoje o ramo preponderante na indústria da

---

<sup>108</sup> Cf. IANNI, Octavio. Formas sociais da terra. In: *Origens agrárias do Estado brasileira*, op. cit., p. 174, "... a terra se apresenta como uma vasta despensa de meios de subsistência e um imenso arsenal de instrumentos de trabalho".

<sup>109</sup> *Apud* LIMA, Enezila de, op. cit., p. 25.

<sup>110</sup> Ofícios do Morgado de Mateus ao Conde de Oeyras, 5 de janeiro de 1768 e ao Conde de Valadares, 13 de novembro 1769, *Apud* LIMA, Enezila de, op. cit, pp. 28-29.

<sup>111</sup> Cf. *Relatório do Presidente do Paraná, Conselheiro Zacharias de Góes e Vasconcelos*, à Assembléia Legislativa Provincial, 15 de julho de 1854. CDPH: UEL, Rolo 019.

província. O estado atual desse ramo de riqueza está, entretanto, bem longe de ser lisonjeiro e o futuro ainda menos favorável (...). No outro ramo de trabalho de gosto geral, a criação, (...) pode-se com segurança afirmar que (...) tudo anda entregue exclusivamente à provida natureza, desprezados os conselhos com que a experiência e prática de outros países mostram a melhor possibilidade de melhorar progressivamente as diversas raças de animais (...).

Essa atividade parece não deve ter apresentado melhor desempenho porque, em 1881 o Presidente da Província destacava a baixa qualidade dos rebanhos e a queda no comércio de animais.<sup>112</sup>

Uma outra dificuldade enfrentada pela economia paranaense era a falta de vias de comunicação que permitissem trânsito constante durante todo o ano, conforme se observa em 1854 e, ainda em 1930:<sup>113</sup>

(...) a primeira necessidade desta província é, (...) o melhoramento de suas vias de comunicação as quais estão em estado deplorável (...) onde não pode rodar um carro e tudo se transporta, mal e mui dispendiosamente, em costas de animais. (...) matas (...) de pinheiros (...) somente esperam, para descerem a prover maiores mercados, por uma estrada que, ao contrário das atuais, permita conduzi-los a bom porto de embarque.

(...) a exportação de madeira foi feita com pouca regularidade devido à deficiência de transporte ferroviário.

A economia paranaense vivia, segundo Padis,<sup>114</sup> em um círculo vicioso: vendia pouco porque a Província, depois Estado, não tinha estradas e, como conseqüência, tinha uma fraca arrecadação que, por sua vez, impedia a alocação de recursos para a rede viária. A solução foi a permanente ajuda do governo central e empréstimos públicos. Com isso, acumularam-se as dívidas que, em 1939 atingia, segundo o autor, a soma da dívida atingia 227 mil contos para uma receita não alcançava a oitava parte desse total.

---

<sup>112</sup> Cf. *Relatório* apresentado à Assembléia Legislativa do Paraná, em 16 de fevereiro de 1881, pelo Presidente, o Excelentíssimo Senhor Doutor João José Predrosa, “vantajosos que os oferecidos por outras províncias criadoras. (...) Atribuem-no à diminuição da procura de animais nas províncias que deles se supriam (...) em razão do prolongamento das estradas de ferro que vão excluindo o serviço feito outrora por bestas”. CDPH: UEL, Microfilme, Rolo 20.

<sup>113</sup> *Relatório do Presidente do Paraná, o Conselheiro Zacharias de Góes e Vasconcelos*. Op. Cit., p.76. Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, pelo Presidente Dr. Affonso Alves de Camargo, 1º de fevereiro de 1930. CDPH: UEL, Microfilme, Rolo 25.

<sup>114</sup> PADIS, P. C., op. cit., p. 78-80.

Essa economia que, na terceira década do século XX, ainda contava com o peso da erva-mate para a geração de recursos à importação, sofreu com a queda acentuada do comércio de animais em razão da construção da ferrovia São Paulo-Rio Grande.

Em estudo que compara a colonização norte-americana e a brasileira e, nessa comparação, o Paraná tradicional e o Norte do Paraná, William Nicholls,<sup>115</sup> argumenta que, enquanto no Estado de São Paulo, o café, além de propiciar a organização de um mercado de trabalho livre, possibilitou a implantação de uma rede ferroviária ligando as áreas produtoras ao porto de Santos e, portanto, a expansão dessa economia rumo ao norte-paranaense:

(...) o Velho Paraná de quatro séculos de estagnação, permanecia quase que inteiramente adormecido, com uma nítida insuficiência de recursos e uma rede ferroviária restrita à ligação da capital ao litoral, que não trouxera transformações na economia.

Embora seja difícil aceitar a comparação entre o café - produto que exigia largos investimentos e que contava com um vasto mercado consumidor -, e a erva-mate - produto extrativista, com o restrito mercado consumidor platino, marcado por freqüentes oscilações e sem exigência de investimento -, algumas considerações devem ser feitas.

O fato de a erva-mate não exigir investimentos, concentrou grande contingente de mão-de-obra, que ficava ocioso de 6 a 8 meses ao ano, o que contribuiu para a não fixação da população, impedindo ou dificultando o desenvolvimento de um mercado interno, porque nesse tempo “ocioso” essas pessoas faziam suas roças de forma itinerante, acompanhando a extração da erva-mate e, reproduzindo uma lavoura de baixo custo, o que as impossibilitava de adquirir bens no mercado. Já na lavoura cafeeira, além de o trabalho ser anual, fixou o povoamento e as lavouras intervalares alimentaram o mercado interno das cidades próximas e o movimento ferroviário, ampliando a circulação de dinheiro.

---

<sup>115</sup> NICHOLLS, William H. A fronteira agrícola na História recente do Brasil: o Estado do Paraná. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba (Pr.), n.º 26, sete./out. 1971, pp. 19-53, citação, p. 30.

Isso, significou um ganho extra que permitiu a formação de um pecúlio e tornou esses colonos futuros compradores de terras no Norte do Paraná.

Assim, enquanto o café possibilitou a dinamização da economia e investimentos em outros setores, a erva-mate, apesar dos ganhos, reproduziu uma economia fechada nela mesma, razão de os governantes se queixarem das crises cíclicas da economia. Logo, o autor tem razão ao afirmar que a abertura da ferrovia São Paulo-Rio Grande, passando por Ponta Grossa e outras cidades dos campos, surgidas a partir do comércio de animais, não transformou a economia devido à ausência de produtos comerciais. Ou seja, as comunicações sozinhas não trazem mudanças; elas se tornam importantes quando associadas à produção para o mercado.

Acresce que, talvez, por não estar inserida numa sólida economia de mercado, tenha faltado iniciativa e arrojo à elite proprietária de vastas extensões de terras - habituada a atividades seculares de criação de um gado de baixa qualidade - e, agora, ao aluguel de suas terras para invernadas -, para aventurar-se pelas terras do Norte do Paraná, preferindo usufruir a vida nas cidades com o aluguel de suas terras.

Bigg Wither,<sup>116</sup> engenheiro encarregado da exploração preliminar do vale do rio Tibagi, por onde se pretendia ligar Curitiba ao Rio Paraná, por ferrovia, com um olhar europeu, analisa a invernada da fazenda Fortaleza, por ele visitada:

Nas suas vastas campinas grandes tropas de mulas bravas, procedentes do Sul, descansavam para a engorda. (...) Calculava-se que houvesse pasto (...) para engordar 16.000 cabeças de bois em três meses (...) e que podiam ter gado de criação em dobro do que tinham durante todo o ano. Os lucros principais da propriedade desde a eliminação do trabalho agrícola (...) eram auferidos pelo aluguel do pastoreio a 2\$000 por cabeça ao ano.(...) Embora essa enorme propriedade, (...) com 340 milhas quadradas, com faixas (...) de floresta e campo intercalados, estivesse em condições de dar renda ilimitada por um sistema combinado de agricultura e criação de gado, o seu lucro não passa de dez contos por ano. (...) seu proprietário não a cultivava,

---

<sup>116</sup> BIGG-WHITTER, Thomas. *O novo caminho no Brasil Meridional: a Província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos, 1872-1875*. Tradução Temístocles Linhares. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1974, pp. 370-1.

(...) nem a vendia (...) enquanto ela só produzia para onze pessoas, oito das quais escravos.

Além desses problemas, se destaca a pobreza do sistema viário que, salvo a ligação litoral-planalto, eram mais caminhos de tropas. O governador do Estado, Dr. Francisco Xavier da Silva,<sup>117</sup> assim se refere ao problema:

(...) pode-se afirmar que não temos estradas, que não temos pontes. Municípios há em que nunca se fez um caminho, nunca se construiu um pontilhão à custa do Tesouro do Estado.

Padis afirma,<sup>118</sup> que a política imigratória desenvolvida pelos governos federal e estadual, foi dificultada pela precariedade do *serviço de viação*.

Percebe-se, assim, porque, em princípios do século XX, cerca de 2/3 das terras do Estado esperavam por ser ocupadas, mas que vinham sofrendo paulatina penetração de mineiros e paulistas em busca de terras para o café. Em síntese, a doação de sesmarias de grandes extensões de terras, o trabalho escravo, uma criação de gado extensiva, ao lado do extrativismo, elaboração e comércio da erva-mate e da madeira, marcou a ocupação do que Cecília Maria Westphalen e outros denominam de Paraná Tradicional, como forma de demarcar, não apenas as diferentes temporalidades entre a ocupação inicial e a efetivada no século XX, no Paraná Moderno, mas também os objetivos e as práticas que nortearam essas duas formas de ocupação.

### 3.3 Ocupação do Norte do Paraná

A ocupação do Norte do Paraná se efetivou em dois momentos distintos e de formas também distintas: 1) - a partir de meados do século XIX até

---

<sup>117</sup> Mensagem do Governador do Estado enviada e lida perante o Congresso Legislativo do Paraná, em 4 de outubro de 1932. CDPH: UEL, Microfilme, Rolo 0024.

<sup>118</sup> PADIS, P. C., op. cit., p. 78.

1920, por ocupação espontânea, em regime de grande propriedade, em área situada à margem direita do rio Tibagi; 2) - a partir dos anos 20 do século XX, por uma ocupação de caráter capitalista, dirigida e planejada em pequenos e médios lotes, em área situada à esquerda do rio Tibagi. Neste caso, pode-se dizer que não foram os homens que buscaram o Norte do Paraná, mas o capital que, por meio de empreendimentos imobiliários os trouxe para esta região.

### 3.3.1 Ocupação Espontânea por Paulistas e Mineiros

A Lei de Terras de 1850 proibia concessões de terras por outro título que não fosse a compra, embora admitisse a posse, desde que pacífica, com cultura permanente por mais de cinco anos. Porém, ocorreram concessões no Norte do Paraná, como confirma o auto-criminal 26/41,<sup>119</sup> no qual se encontra a concessão de 250.000 braças quadradas de terras a João Antônio de Assis, no Aldeamento de São Pedro de Alcântara, feita pelo Presidente da Província José Feliciano Horta, com base na Instrução de 25/04/1857, em 28/02/1868.

É provável que essas concessões estivessem vinculadas à Guerra do Paraguai, porque por ali passava o caminho das tropas em combate -, Colônia Militar de Jataí (1855) -, e o local dos Aldeamentos de São Pedro de Alcântara, São Jerônimo e Paranapanema.<sup>120</sup>

Contemporânea a essas concessões, por volta de 1860, teve início a ocupação efetiva do Norte do Paraná,<sup>121</sup> com o mineiro Thomas Pereira da Silva que adquiriu vasta área próxima do rio Itararé. Sua fixação, entre os rios Tibagi e Itararé, nos vales dos rios Paranapanema, Cinzas, Laranjinha e Antas, se fez

---

<sup>119</sup> DHIS/CDPH: UEL, *Acervo dos Autos Criminais da Comarca de Londrina, 1934-1970*. Doação registrada no Livro B1 - Títulos e documentos, fls. 16, registro n. 373, de 13/10/1938 – Curitiba, PR.

<sup>120</sup> PADIS, P. C., op. cit., p. 86.

<sup>121</sup> O Norte do Paraná fazia parte da Província Jesuítica de Guairá - primeira organização administrativa da região, então de domínio espanhol, delimitada pelos rios Paranapanema, Ivaí, Tibagi e Iguaçu, destruída em 1641 pelos bandeirantes.

acompanhar por grande contingente de mineiros, surgindo, em 1862, a Colônia Mineira, hoje Siqueira Campos e outros núcleos populacionais.<sup>122</sup>

A rapidez dessa se deveu à sua baixa valorização por paranaenses, pelo seu isolamento da capital e dos portos de Antonina e Paranaguá. Assim, a busca pelas terras paranaenses por mineiros e paulistas, fora do controle do Governo do Estado, levou-o a tentar ordenar essa ocupação. Assim, em 1892 e 1894, em mensagens ao legislativo, via urgência em:

(...) legislar sobre terras devolutas (...) autorizando a venda de terras do Estado (...) sitas no vale do Paranapanema, que são tão ambicionadas pelos mineiros e paulistas e (...) por estes últimos consideradas, para cultura do café, como um prolongamento de seu Estado.

O povoamento das fertilíssimas regiões do imenso sertão (...) do Paraná, é assunto que deve ocupar vossa atenção, pois é lá que há de desenvolver-se a (...) grande lavoura de café, já iniciada com ótimos resultados nos vales dos rios Paranapanema, Cinzas e Jataí.<sup>123</sup>

A primeira Mensagem, que se fez acompanhar da Lei Estadual n<sup>o</sup> 68, de 20 de dezembro de 1892, regulamentada pelo Decreto n<sup>o</sup> 1, de 08 de abril de 1893, regulava a situação das terras devolutas do Estado, reconhecia as posses, e autorizava o governo a “alienar terras (...) aqueles que se propusessem, (...) a torná-las úteis”, para evitar as posses.<sup>124</sup>

Isso aconteceu porque, com a Constituição de 1891, as terras devolutas que eram, no Império, administradas pela Repartição de Terras do Brasil - criada pela Lei de Terras -, passaram à alçada dos governos estaduais, havendo, pois, a necessidade de uma lei que regulamentasse tal mudança, principalmente dada à presença, desde meados do século, de paulistas e mineiros na região. Tanto assim que, quando da iniciativa do executivo, em 1892, já existiam, como salientado,

---

<sup>122</sup> São desse período: Tomazina (1865), Santo Antônio da Platina ( 1866 ), Wenceslau Brás (1867) e Jacarezinho (1900).

<sup>123</sup> PARANÁ. *Mensagens* do Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, 04/10/1892, p. 15 e 20/10/1894, p.24. Curitiba: Paranaense, 1894.

<sup>124</sup> WESTPHALEN, et al, op. cit., p. 2-3.

diversos núcleos populacionais nessa região que se convencionou chamar de Norte Pioneiro.<sup>125</sup> **(Mapa 2)**

O governo vinha, na verdade, concedendo terras devolutas a grupos privados, pois estava impossibilitado de levar avante projetos de colonização de um Estado esparsamente ocupado.

Nos anos 20, devido a crise cafeeira de superprodução, de 1896, pelo imposto instituído pelo governo federal aos estados produtores, com vistas a impedir novas plantações, e ao esgotamento das terras das propriedades do “Oeste” paulista, uma nova expansão completou a ocupação delimitada pelos rios Itararé e Tibagi.<sup>126</sup> Como o Paraná ainda não havia alcançado a quota de produção sobre o qual incidia o imposto e como era de seu interesse ampliar a produção cafeeira do Estado, não impediu novas plantações, motivo pelo qual o Paraná, que possuía terras férteis comercializadas a baixos preços, tornou-se atraente aos mineiros e paulistas. Acresce, ainda que a chegada da ferrovia Sorocabana a Ourinhos, em 1908, abriu condições para a espetacular corrida do café para o Norte Novo que “estava agora ao alcance da mão”.<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> A expressão Norte Pioneiro ou Norte Velho passou a se empregada a partir dos anos 50, para contrapor a ocupação dos anos 30 - Norte Novo - à área de povoamento mais antigo - Norte Velho -, mas também para diferenciar as formas de ocupação - espontânea, em grande propriedade e a dirigida por empresas colonizadoras, em pequenas propriedades.

<sup>126</sup> Cambará, Bandeirantes, Cornélio Procópio e Andirá, fundados entre 1904 e 1926.

<sup>127</sup> NICHOLLS, William, op. cit., p. 31. Grifos do autor.



A falta de comunicações entre a região ocupada e Ourinhos, terminal do ramal da Sorocabana, levou alguns fazendeiros, a exemplo do que ocorrera em São Paulo a partir da segunda metade do Século XIX,<sup>128</sup> a conseguirem concessão do governo paranaense para a construção de uma ferrovia - Estrada de Ferro Noroeste do Paraná - ligando Ourinhos a Cambará, tendo em vista o escoamento da produção para o porto de Santos. No entanto, dada a falta de recursos os trilhos ficaram parados em Leoflora, depois Cambará, no Paraná.

Estimulados por essas concessões do Governo paranaense, grupos paulistas, pressionados pela política de restrição a novas plantações de café, cruzaram o Paranapanema, dando início a uma ocupação dirigida, a oeste do Rio Tibagi. Em 1919, Leopoldo de Paula Vieira, Antônio Machado César e o francês Cezar Corain, requereram, ao Presidente do Estado Afonso Alves de Camargo, a concessão de duas glebas de 50.000 hectares de terras (cada uma), localizadas entre os rios Tibagi e Paranapanema, que deram origem à firma Corain & Cia. Uma outra concessão à Companhia Colonizadora Tibagi Ltda., deu origem a Sertanópolis que, rapidamente se consolidou e deu origem ao município de igual nome e incorporou o Patrimônio de Primeiro de Maio e povoações próximas. No loteamento por eles estabelecido e que seguia diretriz do Governo do Estado com vistas a impedir a posse da terra por populações migrantes do Paraná Tradicional, os lotes iam dos espigões aos cursos d'água, com tamanho variável - chácaras, sítios e pequenas propriedades.<sup>129</sup> **(Mapa 3)**

Como se não fizesse parte do território paranaense, em razão de sua pouca importância social e do isolamento físico pela falta de comunicação com o Estado, mas em especial com Curitiba e Paranaguá, o Norte do Paraná, voltou-se para São Paulo – origem dos fazendeiros – e, incorporado à economia paulista passou a usufruir de sua infra-estrutura – comércio, beneficiamento, transporte ferroviário para o porto de Santos, casas exportadoras e estabelecimentos bancários.

---

<sup>128</sup> Cf. SILVA, Sérgio, op. cit., p. 58-60, em São Paulo, fazendeiros de café organizaram sociedades anônimas para a construção de estradas de ferro, em especial que passassem por suas fazendas, com vistas a facilitar o envio do produto ao porto de Santos.

<sup>129</sup> PADIS, P. C., op. cit., p. 89-90.



Em conseqüência, as terras do Norte do Paraná, transformadas em mercadoria cobiçada e, até certo ponto, desordenadamente ocupadas, drenaram seus lucros do café para São Paulo.

Por esse motivo, quando em meados do século XIX, quando fazendeiros paulistas e mineiros, buscaram o Norte do Paraná - região distante e sem comunicação com o resto do Estado -, e iniciaram o plantio de lavouras de subsistência e café -, não alteraram o desempenho da economia do Estado porque seus vínculos pessoais e econômicos estavam em São Paulo.

### 3.3.2 Ocupação dirigida: A Companhia de Terras Norte do Paraná

A segunda fase de ocupação do Norte do Paraná se efetivou por meio de ocupação dirigida pela iniciativa privada representada pela associação dos interesses do capital inglês com o capital paulista. Dessa associação surgiu, em 1925, a Paraná Plantations Ltd. - com sede em Londres - e sua subsidiária brasileira - a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), com sede em São Paulo.

Antecipando a formação dessas companhias, veio ao Brasil, em 1924, a Missão Montagu,<sup>130</sup> ao que consta, para estudar a situação de inadimplência da economia brasileira e estudar a possibilidade de produção de algodão para as indústrias têxteis inglesas. Além disso, o crescimento de investimentos franceses, alemães e norte-americanos se constituíssem em ameaça ao capital inglês, então, soberano na nossa economia,<sup>131</sup> exatamente quando a economia inglesa enfrentava as dificuldades do pós-guerra.

---

<sup>130</sup> Cf. BRASIL (Governo). Relatório da Missão Montagu. *Diário Oficial da União*, 29 de junho de 1924, a Missão Montagu objetivava [...] conhecer [...] o país, as suas condições econômicas e financeiras e [...] suas peculiaridades, para o mais seguro desenvolvimento de suas riquezas suscetíveis de atrair uma razoável colaboração de capitais estrangeiros". Ver também JOFFILY, José. *Londres-Londrina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 35-67.

<sup>131</sup> MANCHESTER, Alan K. *Preeminência inglesa no Brasil*. Tradução Janaína Amado. São Paulo: Brasiliense, 1973, p. 13-6.

Segundo Manchester, com quarenta milhões de habitantes, o Brasil oferecia um mercado consumidor interno em desenvolvimento, devido ao crescente poder aquisitivo da população, e um comércio externo com condições favoráveis ao investimento de capital estrangeiro e à empresa estrangeira, razão da *“rivalidade internacional na disputa pelo controle dos [seus] mercados...”* Explica-se, afirma o autor, porque essas missões estavam interessadas *“em estimular o consumo interno de mercadorias inglesas (...), promover o encontro com importadores nativos”* e *“tornar a ganhar os mercados para artigos ingleses”*.

A CTNP adquiriu, em 1925, duas grandes glebas, uma com 350 mil e outra com 100 mil alqueires. Nos três anos subsequentes juntaram-se àquelas mais três glebas - 17.015, 30.000 e 20.000 alqueires -, totalizando 517.015 alqueires, a décima-sexta parte da área total do Estado. Em 1944 adquiriu mais 30.000 alqueires – Gleba Cruzeiro, a oeste de Maringá, já sob direção da CMNP, perfazendo um total de 547.015 alqueires.<sup>132</sup> **(Mapas 4 e 5).**

Em 1928, a CTNP adquiriu, também, a maioria das ações de Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná, antiga Estrada de Ferro Noroeste do Paraná, nela investindo capital, para estendê-la, o mais rápido possível, às terras adquiridas. Assim, combinando terra, ferrovia, trabalho dos compradores da terras) e capital, a CTNP estava preparada para dar início à ocupação de seus domínios.

O momento de crise vivido pela economia brasileira, associado à busca do lucro, orientou o projeto da CTNP para o parcelamento em pequenos e médios lotes, o que já vinha ocorrendo em São Paulo, desde fins da década de 10, com o loteamento de propriedades consideradas improdutivas. Havia, pois, uma população com condições de adquirir pequenos lotes - antigos colonos das fazendas de café de São Paulo e Minas Gerais, que amealharam algum pecúlio nos períodos de alta dos preços internacionais do café - 1918/20 e 1923/29 -, colonos expulsos de

---

<sup>132</sup> SANTOS, Rubens Rodrigues dos (org.). *Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná*. 2. ed. São Paulo: Ave Maria, 1977, p.130 e 132.



fazendas antigas em loteamento, imigrantes de várias nacionalidades e pessoas que não tinham conseguido realizar o sonho da propriedade da terra em outros projetos de colonização. Havia, pois, uma população com condições para adquiri-la, segundo suas posses.<sup>133</sup>

Com a propriedade das terras, da ferrovia, a garantia e a proteção do poder do Governo do Estado do Paraná, a Paraná Plantations Ltd. passou a contar com duas subsidiárias - CTNP e Companhia Ferroviária São Paulo-Paraná - integradas em suas ações pois, enquanto a primeira vendia os lotes urbanos e rurais, assegurando fretes à ferrovia, esta garantia o escoamento da produção agrícola e o fluxo de compradores para o empreendimento.

A aquisição das ações da ferrovia dotou a Paraná Plantations Ltd. de uma infra-estrutura de transportes que lhe garantiu, além do monopólio dos transportes, o direito a 75.000 ha. de terras ao longo da mesma, a isenção de impostos estaduais e o direito de desapropriar terrenos, prédios e benfeitorias privadas, necessárias à execução obra. Portanto, essa Companhia recebeu um presente pois, ao adquirir 515.017 alqueires de terras e a concessão para explorar os transportes ferroviários, diretamente dos governos Afonso Camargo e Caetano Munhoz da Rocha, recebeu, como garantia desse monopólio, 75.000 ha. de terras.<sup>134</sup>

Em 1929 a CTNP fez seu acampamento aonde viria a ser a cidade de Londrina e deu início aos estudos topográficos para planejamento da venda das terras em lotes urbanos e rurais, bem como ao planejamento dos núcleos urbanos. Londrina tornou-se, assim, a sede do escritório da Companhia e sua frente de expansão no Norte do Paraná. Em 1930 a Companhia deu início à venda,

---

<sup>133</sup> Cf. STOLCKE, Verena. *Cafeicultura: homens, mulheres e capital*. Tradução Denise Bottmann e João Rodrigues. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 92, "*No final dos anos 20, as companhias privadas de colonização tinham consciência de que a sua clientela potencial eram pessoas de recursos financeiros limitados. De acordo com isso, ofereciam-se condições relativamente fáceis de compra de terras, o que provavelmente fez do final dos anos 20 o período mais favorável, até então, que jamais haviam conhecido os colonos para se tornarem pequenos proprietários*".

<sup>134</sup> JOFILLY, J., op. cit., p. 88-89.

acompanhada por intensa propaganda no País e no exterior, o que fez com que expressivo contingente de pequenos proprietários se instalasse na região.<sup>135</sup>

A presença da CTNP incentivou a formação de outras companhias imobiliárias, como é o caso do surgimento, em 1931, da *Brazil Tokushoku Kisha* (Bratac) e da *Nambeï Tochikubushiri*, que adquiriram grandes glebas para a fixação de imigrantes japoneses, com planejamento e financiamento do governo japonês e deram origem a duas cidades - Uraí e Assaí.<sup>136</sup>

Segundo Ana Cleide Cesário,<sup>137</sup> o projeto da CTNP atendia às preocupações do Governo Vargas que, ao incentivar a expansão das fronteiras agrícolas para a produção de mantimentos a baixo custo - em benefício, em última instância, do empresariado urbano -, procurou fazer da agricultura de alimentos uma sócia menor da industrialização. Esse projeto, combinando o acesso a terras novas e sua ocupação por pequenos proprietários, gerou um excedente temporário de gêneros de subsistência que, por serem baratos, ajudaram a reduzir os custos da reprodução da força de trabalho urbana.<sup>138</sup>

---

<sup>135</sup> CDPH: UEL. Cf. COMPANHIA DE TERRAS NORTE DO PARANÁ. *Anúncio de venda de terras, 1940*. Londrina (PR.): Centro de Documentação e Pesquisa Histórica: Departamento de História: Universidade Estadual de Londrina: *A Companhia de Terras Norte do Paraná vende lotes a prestações modestas. Lotes de terrenos na melhor reserva de terras roxas do Brasil (...) à venda (...) no próspero município de Londrina. Títulos legais (...) expedidos pelo Governo do Estado. Transportes ferroviário e rodoviário. Rede de ótimas estradas para autos e caminhões ligando todos os lotes às sedes do município e distritos. Perfeito serviço diário de jardineira e ônibus. Escolha nas famosas (...) terras da Companhia um lote para sua chácara, seu sítio ou sua fazenda. Veja o exemplo de dezenas de colonos que hoje são fazendeiros, comprando as terras da Companhia. Convença-se fazendo uma visita às terras da Companhia; terras bem situadas e na mais favorável altitude para o café. NÃO HÁ SAÚVAS!*

<sup>136</sup> Ver ASARI, Alice Yatiko. ... e *Eu só queria voltar ao Japão: colonos japoneses em Assaí*. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Geografia Humana), FFLCH da Universidade de São Paulo.

<sup>137</sup> CESÁRIO, Ana Cleide C. Norte Novo: a expansão da fronteira e seu conteúdo simbólico. In: PAZ, Francisco (org.). *Cenários de economia e política: Paraná*. Curitiba, PR: Prephacio, 1991, p.41-3.

<sup>138</sup> Cf. OLIVEIRA, F. de Economia brasileira: crítica à razão dualista. *Cadernos CEBRAP*, 1. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 16, (...) *tanto na abertura de fronteiras 'externa' como 'interna', (...) o trabalhador rural (...) ocupa a terra, desmata, destoca, e cultiva as lavouras (...) de 'subsistência'; nesse processo, ele prepara a terra para as lavouras permanentes ou para a formação de pastagens, que não são deles, mas do proprietário. Há, portanto, a transferência de 'trabalho morto', de acumulação, para o valor das culturas (...) do proprietário, ao passo que a subtração de valor que se opera para o produtor direto, reflete-se no preço dos produtos de sua lavoura, rebaixando-os. Esse mecanismo é responsável tanto pelo fato de que a maioria dos gêneros alimentícios vegetais (arroz, feijão, milho) que abastecem os grandes centros urbanos provenham de zonas de ocupação recente, como pelo fato de que a permanente baixa de cotação deles tenha contribuído para o processo de acumulação nas cidades (...). No caso das fronteiras 'externas' o processo se dá mediante o avanço da fronteira agrícola que se expande com a rodovia: Norte do Paraná, com o surto do café da década de 40, é um exemplo.*

No planejamento e na execução da venda dos lotes, a CTNP optou, como salientado, pela venda de pequenos lotes rurais a prestações anuais que não ultrapassavam 8% ao ano,<sup>139</sup> porque, por um lado, objetivava atrair a população de pequenas posses e, de outro, porque, estava descapitalizada devido ao pagamento dos títulos de terras, precisava reaver, com rapidez, o capital investido no negócio.<sup>140</sup> **(Fig. 1 e 2)**

---

<sup>139</sup> Cf. Depoimento de Hermann Moraes de Barros, In: SANTOS, Rubens Rodrigues dos (org), op. cit., p. 124, o plano de vendas previa 10% para assegurar a posse da terra e 20% do total dentro de 60 dias. O restante seria pago em 4 anos - 10% no final do 1º ano e 20% no final de cada um dos anos subseqüentes, com juros não ultrapassariam 8% ao ano.

<sup>140</sup> HOFF. Sandino. A ocupação do Norte. In: PAZ, Francisco Moraes (org.). *Cenários e economia e política*: Paraná. Curitiba, PR: Prephacio, 1991, p., op. cit., p. 25-39.

Segundo Moraes de Barros (SANTOS, 1977, p. 125), o importante papel da Companhia

(...) foi a oportunidade que ofereceu aos trabalhadores sem posses de adquirirem pequenos lotes agrícolas, cujas dimensões e modalidades de pagamento eram (...) amoldadas ao desejo dos compradores. Chegavam à região nos (...) caminhões 'paus de arara' e logo se engajavam nas turmas de derrubada de mata para plantio de café. Nesse trabalho, (...) rude mas de boa paga, conseguiram amearhar economias, [...] e adquirir um lote da Companhia.

O fragmento alude à democratização do empreendimento, pois, até os *trabalhadores sem posses*, trabalhando duro, podiam juntar economias e comprar um pequeno lote, uma vez que o pagamento era ajustado aos *desejos do comprador*. Assim, a “*oportunidade igual para todos*” - ideologia -, foi o fio condutor do sucesso do empreendimento da CTNP que, dentro do mito do *Eldorado*, no espaço de trinta anos, conseguiu ocupar todo o seu vasto domínio.

O êxito do empreendimento pode ser sentido pelo rápido processo de ocupação que se fez acompanhar pela ferrovia: Londrina, cuja venda dos lotes teve início em 1930, em 1934, era elevada à categoria de Município<sup>141</sup> (**Mapa 6**) e Distrito Judiciário e recebia, em 1935, os trilhos da ferrovia São Paulo-Paraná; de Londrina, a ferrovia alcançou Cambé, Rolândia, Arapongas, Apucarana (1943) onde, por meio de conexão com a São Paulo-Rio Grande, tornou possível chegar a Curitiba, graças a um ramal vindo de Ponta Grossa. Desse ramal, a ferrovia alcançou Mandaguari, Marialva e Maringá (1954) e Cianorte (1973). Esse percurso ferroviário pontilhado de núcleos populacionais, expressa o dinamismo do processo de venda de terras em pequenos lotes a prestações.<sup>142</sup>

Em termos da aquisição das terras, a maior venda repousou nos pequenos e médios lotes. O trabalho humano numa terra nova e fértil, devolveu ao proprietário uma colheita farta, garantindo-lhe a sobrevivência, o êxito do empreendimento e a valorização das terras da Companhia. No que diz respeito à valorização da terra, segundo Martins,<sup>143</sup> por não ser materialização do trabalho, mas um bem natural, a terra, por si, não tem valor; o valor atribuído a terra provém do trabalho humano nela incorporado. Ou seja, é o trabalho humano que, ao trabalhar a terra e recriar a natureza, confere um valor a terra, o que faz com que seu preço se torne elevado, permitindo uma lucratividade maior.

Assim, por meio do trabalho dos pequenos proprietários, a CTNP não só vendeu com rapidez uma terra valorizada pelo trabalho, mas também recebeu os lucros que o colono obteve com seu trabalho, e que, sob a forma de pagamento das prestações e da utilização dos serviços por ela implantados, eram encaminhados para Londres e São Paulo, centros do projeto colonizador.

---

<sup>141</sup> O Município de Londrina contava, então, com uma área de 22.683 km<sup>2</sup> - da margem esquerda dos rios Paranapanema e Paraná, a norte e a oeste, e os distritos de Cambé e Rolândia. Em 1940 sua população era de 66.727 habitantes, dos quais 10.531 na zona urbana.

<sup>142</sup> SANTOS, R. R. dos, op. cit., p. 125.

<sup>143</sup> MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 2. ed. São Paulo: Ciências Humanas, 1975, p. 74-5.



A imensa procura por uma terra valorizada pelo trabalho humano, possibilitou, também, o aumento dos preços dos lotes - especulação imobiliária.

Como eixo do planejamento, foi tomado o espigão mestre - verdadeira “*espinha dorsal das vias de circulação*” - divisor de águas entre as bacias dos rios Paranapanema e Ivaí, em cujo topo largo e plano foram traçados os leitos da ferrovia e rodovia principal e dele – “... *saíram as estradas secundárias que, acompanhando os contrafortes, iriam depois desdobrar-se nos caminhos vicinais...*”.<sup>144</sup>

Ainda nesse espigão mestre, a CTNP traçou eficazmente seu plano de ocupação, dando atenção à fundação dos patrimônios, distantes uns dos outros por aproximadamente 15 quilômetros, e cidades maiores, a serem construídas a cada 100 quilômetros. Londrina, a primeira cidade, foi seguida de Maringá (1947), Cianorte (1953) e Umuarama (1955), sendo estas duas últimas fundadas pela Companhia Melhoramentos Norte do Paraná.<sup>145</sup>

O planejamento estruturado numa hierarquia de estradas e centros urbanos, teve por objetivo facilitar a comercialização dos produtos agrícolas, uma vez que o pequeno proprietário, devido a seu baixo grau de capitalização, venderia sua produção logo após a colheita, aos maquinistas dos patrimônios, que fariam o beneficiamento do produto; estes, por sua vez, exercendo o papel de intermediários, comercializariam essa produção nas cidades maiores, com os representantes das casas exportadoras. Além disso, o pequeno proprietário seria o consumidor do comércio local, fazendo circular o capital, constituindo-se, assim, em dinamizador da economia local e regional.<sup>146</sup>

Essa dinâmica, não só permitiu o estabelecimento de máquinas de beneficiamento de cereais e café, como induziu ao aparecimento de funções urbanas nos patrimônios e cidades com a conseqüente valorização da terra e o

---

<sup>144</sup> MÜLLER, Nice L. Contribuição ao estudo do Norte do Paraná. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, AGB/SP, n. 22, pp. 55-97, 1985, cit., p. 57.

<sup>145</sup> Ver Mapas 4 e 5.

<sup>146</sup> SANTOS, R. R. dos, op. cit., 79.

consumo dos serviços produzidos pelas empresas criadas pela iniciativa colonizadora - água, luz, pavimentação, serviços bancários, e outros.

Em razão desse planejamento, a CTNP vendeu, com rapidez, uma terra valorizada pelo trabalho humano nela incorporado, mas que, sob a aparência de infraestrutura, era visto por todos como de realização da Companhia, cuja renda era apropriada por ela e suas empresas. Segundo Moraes de Barros,<sup>147</sup> CTNP tinha consciência de que,

Alguns patrimônios, (...) desenvolveram-se e transformaram-se (...) em grandes cidades (...), as quais nasceram e cresceram praticamente por si, pois a Companhia se limitou a planejá-las e a construir um escritório, uma estação de jardineiras e uma escola.

Assim, foi o trabalho humano que, ao trabalhar a terra, tornou possível a rápida ocupação do Norte Novo do Paraná, pois, a CTNP, salvo o planejamento e a direção do empreendimento, nada mais fez.

Um outro fator importante para o êxito da iniciativa, foi o papel desempenhado pelas culturas intervalares ao café até que os cafeeiros atingissem a fase produtiva. O cultivo desses produtos que, de início, destinava-se à subsistência das famílias empenhadas na “abertura” de seus sítios, gerou excedente que passou a ser comercializado nas vilas e povoados, dinamizando a economia local e que, por serem baratos, contribuíram para reduzir os custos da reprodução da força de trabalho.

A expansão do café em terras do Norte do Paraná, se efetivou segundo as fases determinadas pelos preços do produto no mercado externo. O projeto imobiliário iniciado em 1929, tendo Londrina como ponto de referência, se estendeu até os anos 70, alcançando o Extremo Oeste, próximo aos limites políticos nacionais. O período inicial foi marcado pela depressão da economia e pela crise dos preços do café no mercado externo. Tanto assim que em Londrina, entre 1930-1940,<sup>148</sup> a produção de gêneros de subsistência precedeu a cafeicultura intensiva.

---

<sup>147</sup> SANTOS, R. R. dos, p. 125.

<sup>148</sup> Cf. CANCIAN, Nadir A. *A cafeicultura paranaense, 1900-1970*. Curitiba, Pr.: Grafipar, 1981, p. 76.

O café era cultivado a par com a agricultura de subsistência e a criação de porcos. A derrubada da mata e a venda de madeira, estratégias econômicas introduzidas pelos imigrantes e adotadas pelos migrantes, também se constituíram em fontes de rendimentos para o pagamento das prestações dos lotes adquiridos.

Com o final da II Guerra Mundial a cafeicultura paranaense entrou em sua fase mais promissora, com a rápida expansão da lavoura cafeeira, ocorrendo o deslocamento do centro dinâmico da cafeicultura de São Paulo para o Paraná.<sup>149</sup> Ou seja, a partir de 1950, com os preços ascendentes, o Norte Novo do Paraná superou a produção do Norte Pioneiro; em 1960, a produção paranaense suplantou a paulista, passando a concorrente, momento em que a produção do chamando Norte Novíssimo suplantou a do Norte Novo, já nos limites de solos propícios a essa produção.<sup>150</sup>

Observa-se que em menos de 40 anos – 1930-1960 -, uma área de 71.637 km<sup>2</sup> (36% do território do Estado) passou a contar com 1.840.000 habitantes - 34% da população do Estado - distribuídos em 172 cidades que, somada à população do Norte Pioneiro ou Norte Velho, o Norte do Paraná passou a representar 57,0% da população do Estado.<sup>151</sup>

Pode-se afirmar que a ocupação do Norte Novo do Paraná foi de significativa importância para o Estado, não apenas devido ao aumento demográfico, mas por se constituir num setor capitalista na economia paranaense, tornando-a competitiva no mercado nacional, e ter contribuído, *“para subsidiar o parque industrial paulista e atenuar os déficits orçamentários de União”*.<sup>152</sup>

Em 1944 a CTNP foi nacionalizada e adquirida por Gastão de Mesquita Filho e Gastão Vidigal, do grupo paulista, já instalado na região.<sup>153</sup> Em

---

<sup>149</sup> PADIS, P. C., op. cit., 122.

<sup>150</sup> CANCIAN, N. A., op. cit., p.89-92.

<sup>151</sup> LUZ, France. *As migrações internas no contexto do capitalismo no Brasil: a microrregião do Norte Novo de Maringá, 1950-1980*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em História), FFLCH, Universidade de São Paulo, p. 108.

<sup>152</sup> PADIS, P. C., op. cit., p. 136-139.

<sup>153</sup> Acionistas da CTNP instalaram firmas prestadoras de serviços - Banco Mercantil de São Paulo, Banco Sul-Americano, Banco Finasa e Banco Noroeste S.A.

1951, com nova razão jurídica, a CTNP passou a denominar-se Companhia Melhoramentos Norte do Paraná (CMNP) e passou a reorientar seu projeto, quando da aquisição de mais 30.000 alqueires da Gleba Cruzeiro.<sup>154</sup>

A mudança de planos culminou na formação de um grande mercado de mão-de-obra rural que se caracterizou principalmente por relações não-assalariadas de produção, como é o caso de colonos, “parceiros” ou “meeiros”, “peões”, comuns nos novos loteamentos, como esclarece Francisco de Oliveira:

(...) ao lado das grandes propriedades, desenvolveram-se sítios cujos proprietários completavam seus ganhos trabalhando como colonos nas fazendas da região. Essa mão-de-obra não se constitui em força de trabalho, pois, por cuidar de sua própria subsistência em sua propriedade, não pode ser considerada mercadoria, mas trabalho complementar.<sup>155</sup>

Esgotadas as possibilidades de novas aquisições e por ser outro o momento histórico, a CMNP passou a diversificar suas atividades - empresas agropecuárias, reflorestamento, exploração do subsolo (cimento), madeireiras e ampliação do setor de energia elétrica.<sup>156</sup>

A par com o êxito empresarial da CTNP/CMNP, a colonização do norte-paranaense se fez acompanhar por um preço social bastante elevado. O fluxo de numerosas famílias, vindas de várias partes do país, em busca da sonhada propriedade da terra, não se fez acompanhar, para muitos, dessa realização. A grande maioria, que não ficou na região, foi sendo empurrada pela fronteira para espaços sempre mais distantes... Também não houve, por parte da CTNP a preocupação com as questões sociais - saúde e educação e, como se tratava de

---

<sup>154</sup> Cf. CANCIAN, N. A. *Cafeicultura paranaense, 1900-1970: estudo de conjunturas*. São Paulo, 1977. Tese (Doutorado em História), Universidade de São Paulo, pp. 135-36, [ao lado] *de grandes lotes, foram mantidos outros muito pequenos, na velha tradição paulista de preocupar-se com a mão-de-obra para as fazendas, o que não existia anteriormente.*”

<sup>155</sup> OLIVEIRA, Francisco de. *Modo de produção capitalista e agricultura*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 16.

<sup>156</sup> Cf. Depoimento de Gastão de Mesquita Filho, In: SANTOS, Rubens Rodrigues dos org.). Op. Cit., p. 96, em Londrina, em 1936, Mesquita Filho e Roland Davids organizaram a Empresa Elétrica de Londrina S. A. - ELSA -, responsável pela construção das usinas hidrelétricas de Cambezinho, Três Bocas e Apucarantina .

uma iniciativa particular, o Estado também não se fez presente, sendo esses setores atendidos pela iniciativa privada.<sup>157</sup>

### 3.3.3 O Norte do Paraná: Dinâmica do Povoamento

A estrutura fundiária montada pela CTNP em pequenos e médios lotes, que garantiu o êxito do empreendimento em plena crise da economia cafeeira, propiciou o desenvolvimento de uma cafeicultura com características que a diferenciaram das grandes propriedades do “Oeste” paulista e do Norte Pioneiro: a) a cultura diversificada em pequenas propriedades antecedeu a grande propriedade voltada à produção para o mercado externo; b) a separação entre a produção e o beneficiamento do café, realizados nos núcleos urbanos, teve como intermediário o “maquinista”, agente econômico vinculado, via de regra, ao mercado exportador; c) a produção de vigorosa agricultura de subsistência, nas pequenas propriedades - com a mão-de-obra familiar, auxiliada por colonos “parceiros” -, gerou excedentes que foram comercializados antes de os cafezais se tornarem produtivos, fato que colaborou para a circulação interna de capital.

Cancian,<sup>158</sup> ao analisar a produtividade cafeeira nas pequenas propriedades, tomando por base o ano de 1942, compara duas micro-regiões - a de Jacarezinho, no Norte Pioneiro -, de ocupação espontânea, mais antiga, em grande propriedade -, e a de Londrina, no Norte Novo, de ocupação recente e dirigida pela iniciativa privada, em pequenas e médias propriedades.

Nesse ano, Jacarezinho possuía 2.031 propriedades rurais, com área média de 121,773 ha., e Londrina, 2060 pequenas propriedades, cuja área média era de 59,11 ha. Apresentavam, igual desnível em investimentos e edifícios de grande porte: 59,17%, para a primeira, e 22,48%, para a segunda. Na

---

<sup>157</sup> GARCIA, M. R. de A. *Campanha de vacinação seletiva contra o sarampo em abril de 1992 no Município de Maringá, Pr. : uma reflexão*. Londrina, 1996. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva), Centro de Ciências da Saúde, Universidade Estadual de Londrina, p.

<sup>158</sup> CANCIAN, N. A. *A cafeicultura paranaense, 1900-1970*, op. cit., 77-83.

microrregião de Londrina investia-se apenas 06% em equipamentos, enquanto Jacarezinho, 17,4%.

Essa mudança decorreu da baixa capitalização dos pequenos proprietários, o que os impediu de investir em máquinas de beneficiamento. Com isso, o pequeno produtor podia vender o café em coco ou beneficiado. Porém, segundo Cancian,<sup>159</sup> nos dois casos, passou a depender de intermediários. Estes, de início, ampliavam seus rendimentos beneficiando e comercializando o café dos pequenos produtores; foi, porém, o beneficiamento ser feito nos núcleos urbanos que, ao dar origem à figura do maquinista, levou, com o tempo, grandes fazendeiros trocaram suas atividades de produtores pela de maquinista e comerciante de café, muito mais lucrativas. **(Fig. 3, 4, 5)**

---

<sup>159</sup>CANCIAN, N. A. p. 80-82.



Por essas razões, no Norte Novo, também era menor o número de trabalhadores submetidos às relações de trabalho de subordinação porque a grande maioria era constituída por pequenos e médios proprietários que lavravam a terra com o concurso do trabalho familiar, além do que a divisão do trabalho entre produção e beneficiamento, reduziu a necessidade de mão-de-obra suplementar à familiar. A autora conclui que essa modalidade de cafeicultura foi uma resposta adequada à diminuição das possibilidades de lucros com o café, numa conjuntura posterior à crise de 1929.

Com o término da Segunda Guerra Mundial a cafeicultura norte-paranaense entrou em sua fase mais dinâmica,<sup>160</sup> que se estendeu até por volta dos anos 70. Por sua vez, a dinâmica populacional reproduz a dinâmica da ocupação, como se observa nas **Tabelas 1 e 2**.

**Tabela 1**

**População do Norte do Paraná em relação à população do Estado, 1920 - 1980**

ANO	População residente						% da região s/pop. Est.
	Estado do Paraná			Norte do Paraná			
	Freq.	Dens.	Cresc.	Freq.	Dens.	Cresc.	
1920	685.711	3,4		72.627	1		10,6
			80,3				
1940	1.236.276	6,2		340.449	4,7		27,5
			71,1			186,2	
1950	2.115.547	10,6		974.287	13,4		46,0
			101,5			149,6	
1960	4.263.721	21,4		2.431.498	33,4		57,0
			62,5			51,8	
1970	6.929.868	34,8		3.691.940	50,7		53,3
			10,1			-14,7	
1980	7.629.849	38,3		3.149.836			41,3

Fonte: LUZ, 1988: 103

<sup>160</sup> Conforme dados da Secretaria de Planejamento da Prefeitura do Município de Londrina. *Perfil 88*, p. 14, em Londrina, na década de 50 o café assumiu a liderança na pauta de exportações do Município.



Se, conforme se observa na Tabela 1, em 1920 a população do Norte do Paraná, era de 72.627 habitantes, representando 10,6% da população do Estado - com 685.711 habitantes -, em 1970, atingiu 3.691.940 habitantes – 53,3% da população do Estado -, então com 6.929.868 habitantes. Se em 1920 existiam seis municípios cafeeiros no Norte do Paraná, em 1970 atingem 192, conforme Cancian.<sup>161</sup>

Na década de 50, seguindo a expansão cafeeira, a densidade demográfica do Norte do Paraná - 13,4% - suplantou a do Estado -10,6% -, o que indica um aumento populacional de 186,2%. Essa população, segundo Tabela 2, era de 79,5% na zona rural, refletindo a rápida ocupação voltada à produção agrícola.

Na década de 50, seguindo a expansão cafeeira, a densidade demográfica do Norte do Paraná - 13,4% - suplantou a do Estado -10,6% -, o que indica um aumento populacional de 186,2%. Essa população, segundo a Tabela 2, era de 79,5% na zona rural, refletindo a rápida ocupação voltada à produção agrícola.

---

<sup>161</sup> CANCIAN, N. A. *A cafeicultura paranaense, 1900-1970*, op. cit., p. 90.

O Norte do Paraná teve seu grande momento na década de 50 e, apesar dos impactos da política de industrialização, pequenos e médios proprietários passaram a investir os lucros do café em suas primeiras propriedades, comprando lotes em Maringá, Paranavaí e Umuarama.<sup>162</sup> Assim, as terras não ocupadas que, em 1940, representavam mais de 31% das áreas colonizadas, em 1960 estavam reduzidas a 8,2%.

A partir dos dados apresentados, pode-se afirmar que a ocupação do Norte Novo do Paraná foi de importância significativa para o Estado pois, além de ocupar uma região até ignorada pela população paranaense, nela introduziu um enclave capitalista numa economia extrativista de baixa capitalização, tornando-a conhecida e altamente competitiva no mercado nacional.<sup>163</sup>

### 3.4 A Economia Cafeeira: de 1929 ao Programa IBC/GERCA

A situação cafeeira após a crise de 1929, exatamente quando do início da ocupação do Norte do Paraná, impôs mudanças na economia e na política comandada pela oligarquia cafeeira, embora, ainda nos anos 30, o volume do café produzido excedesse à demanda. No entanto, apesar da crise, que afetou o centro exportador cafeeiro, os fazendeiros paulistas continuaram a plantar café, com lucro. Para compensar-se das perdas, segundo Stolcke,<sup>164</sup> passaram a *“reduzir os salários dos colonos, sem por em risco a oferta de mão-de-obra, (...) compensando os salários perdidos com direitos mais amplos à subsistência (...) ou atrasando o pagamento dos mesmos”*. Como o desemprego era geral, muitos dos colonos que haviam recebido os salários correspondentes ao período 1929-1930, partiram em busca da compra

---

<sup>162</sup> Cf. CESÁRIO, Ana Cleide C., op. cit., p. 51-52, apresenta o exemplo da família Dolfini: *O meu finado pai (...) comprou a propriedade aqui no 34 [1934] e em seguida veio (...) com a família.(...). Comprou da Companhia 15 alqueires de terra. Ele comprou os outros 15 alqueires do meu tio, no 48 [1948]. Depois foi comprando e tem hoje 155 alqueires e mais em Maringá...*

<sup>163</sup> Cf. PADIS, Pedro Calil, op. cit., p. 136-139, além disso, contribuiu *“ a cafeicultura do Norte do Paraná contribuiu com parcelas significativas de sua renda, quer para subsidiar o parque industrial paulista, quer para atenuar os déficits orçamentários da União”*.

<sup>164</sup> STOLCKE, v., op. cit., p. 96-103.

de terras nos parcelamentos, ou buscaram outras regiões – como é o caso do Norte Novo do Paraná -, enquanto outros acabaram ficando nas fazendas, que ainda representavam um ganho certo, em razão da possibilidade ampliada de cultivo de mantimentos.

Não só a produção cafeeira apresentava problemas, tanto assim, que em seu primeiro governo o Presidente Vargas mostrava-se preocupado com os efeitos do êxodo rural, uma vez que a migração campo-cidade exigia a ampliação da oferta de alimentos, numa realidade que já sentia essa falta, situação que se tornou marcante no início da década de 50. Era necessário estabelecer uma política agrícola que, com o emprego de técnicas modernas de cultivo, buscasse uma maior produtividade e fixasse o homem no campo. Foi assim que Vargas passou a convocar todos os brasileiros a “participar da batalha da produção agrária”, na ocupação de novas áreas, num prolongamento da Marcha para o Oeste.<sup>165</sup>

Em seu segundo governo, prossegue a autora, marcado por crescente inflação e pelo aumento da atividade industrial, o desequilíbrio na produção de alimentos passou a exigir soluções mais rápidas. Em 1952, uma prolongada seca que assolou o país em 1951, aumentou ainda mais os preços dos alimentos, refletiu nos salários e trouxe manifestações de insatisfação dos trabalhadores urbanos vinculados ao setor industrial, especialmente em São Paulo – greves entre 1951 e 1954.

Assim, com vistas a conter o êxodo rural - que vinha, por um lado, inchando as cidades e aumentando os encargos dos serviços públicos, despreparados para enfrentar a duplicação das favelas nos grandes centros e reduzindo a mão-de-obra na produção de mantimentos e, de outro - e aumentar a produtividade agrícola com o auxílio de técnicas modernas de cultivo, com o emprego de fertilizantes e de maquinário, até então importados, fato que exigia a montagem de um parque industrial, Vargas apresentou dois projetos ao Congresso: em 1951, com o objetivo de *“corrigir as desigualdades de tratamento entre os trabalhadores urbanos e rurais, estendia a legislação trabalhista aplicada aos*

---

<sup>165</sup> STOLCKE, p. 139.

*operários da indústria*”,<sup>166</sup> aos trabalhadores rurais e, em 1953, um projeto de lei objetivando amplos poderes sobre o uso da terra, com vistas a assentar arrendatários e trabalhadores sem terra em áreas negligenciadas ou não aproveitadas. Em meio a forte oposição, os projetos não foram aprovados.

Em 1955 a proposta voltada ao atendimento da população rural foi aprovada com a criação do Serviço Social Rural – SSR -, encarregado de melhorar as condições de vida da população – alimentação, habitação, saúde e assistência sanitária, além de incentivar a organização de cooperativas comunitárias.<sup>167</sup>

Em se tratando especificamente do café, nos anos 30, em plena crise surgiram três propostas para proteger os grandes produtores, entre elas a erradicação como mecanismo para reduzir o excedente produzido e melhorar a qualidade do produto nacional. Essa medida, muito criticada,<sup>168</sup> acabou caindo no esquecimento, enquanto se ampliou a área plantada. Nas análises feitas após a crise, ventilou-se, inclusive, a necessidade de erradicação do café e a ampliação da área destinada à agricultura de alimentos.

A abundância de terras e mão-de-obra, até o final dos anos 40, os altos preços dos fertilizantes tornaram-se obstáculos à mecanização da agricultura brasileira, cuja colheita era feita manualmente. Ao longo dos anos 50 e início dos anos 60, os fazendeiros de café São Paulo e do Paraná, salvo exceções, relutavam em adotar novos métodos de cultivo, porque era tecnicamente impossível mecanizar a colheita. Assim, o colonato se manteve e o problema do aumento da produtividade foi solucionado com o plantio em terras virgens e na manutenção das plantações antigas.<sup>169</sup>

Ocorre, porém, assinala a autora, que nos anos 50, já não havia disponibilidade de terras virgens e com a expansão cafeeira no Paraná, uma

---

<sup>166</sup> STOLCKE, V., op. cit., p. 140-142.

<sup>167</sup> PRIORI, Angelo A. *O protesto do trabalho: história das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná: 1954-1964*. Maringá, Pr.: EDUEM, 1996, p.11.

<sup>168</sup> Cf. Revista da SRB, maio de 1936, p. 22, *Apud* STOLCKE, V., op. cit., p. 122, “*quanto mais passa o tempo e quanto mais refletimos, encaramos com horror esta idéia do corte do cafeeiros, que seria a nossa ruína e o naufrágio final da lavoura cafeeira em São Paulo*”.

<sup>169</sup> STOLCKE, V., op. cit., p. 188-199.

ameaça à economia cafeeira paulista, porém, compensada pelas geadas, alguns fazendeiros paulistas passaram a renovar suas plantações na antiga região cafeeira do estado em busca de maior produtividade e de melhoria da qualidade. Data desse período os alertas sobre a necessidade de renovação da cafeicultura paulista com o emprego de métodos científicos, em razão do declínio da produtividade dos cafeeiros e da queda na qualidade do produto, embora a capacidade produtiva do estado tivesse aumentado. Finalmente, em 1957/58 o IBC decidiu reduzir a capacidade produtiva do estado e, em 1959, propôs o plano de erradicação no esquema “três por um”, isto é, para cada três pés arrancados, seria plantado um novo nas variedades *Mundo Novo* e *Caturra*, de maior produtividade. O plano não foi aceito porque os recursos disponíveis eram, segundo os fazendeiros, irrisórios. Foram erradicados 70 milhões dos pés de café, dos 600 milhões de baixa produtividade, existentes no estado, muito pouco, como também não se fez emprego de medidas simples, como o emprego de fertilizantes.

Como inovações no plantio, o Instituto Agrônomo de Campinas, após pesquisas sugeriu o chamado “Sistema Campinas”, que se resumia na introdução de variedade de café mais produtiva, uso regular de fertilizantes químicos, controle da erosão do solo com curva de nível, mecanização parcial, poda e replante de pés mortos ou danificados pela erosão e menor espaçamento entre os cafeeiros, o que aumentava o rendimento por pé de café e por área. No entanto, apesar das experiências de alguns fazendeiros mais empreendedores, a grande maioria se manteve no tradicional. Esse novo método só foi empregado a partir dos anos 70, após a implantação do regime militar e da erradicação de grande parte de pés de café do estado.

A autora assinala que essas novas técnicas afetaram as exigências sazonais de mão-de-obra. Como as colheitas estavam sujeitas ao rendimento, a necessidade de mão-de-obra era variável. Em comparação com o cultivo, a necessidade de mão-de-obra na colheita exigia, quando de uma safra muito grande, o concurso da família de colonos suplementado pelo salário temporário da colheita. O “Sistema Campinas” aumentou permanentemente a diferença sazonal na exigência de mão-de-obra, porque as novas variedades, o uso regular de fertilizantes e o plantio em menor espaço, elevaram o rendimento e o café, por ser alta qualidade precisava ser colhido manualmente para que se pudesse obter café

fino. Assim, a colheita apenas de café maduro exigia que, por várias vezes, se retornasse aos cafezais, o que tornava a colheita uma atividade que demandava muito tempo. Por outro lado, os pés com pouco espaçamento entre si, embora exigissem menos tempo na carpa, a adubação química freqüente compensava o tempo gasto nesta atividade.

Observa-se, assim, que houve maior sazonalidade no emprego da mão-de-obra o que, associado à impossibilidade de plantio intervalar em virtude do menor espaço entre os pés de café, levou o fazendeiro a conceder, aos colonos, um lote separado – *terra solteira* -, para suas lavouras, como se fazia antes do colonato. Por sua vez, a diversificação de culturas acarretou uma concorrência por mão-de-obra, em especial durante a colheita e intensificou, ainda mais, o pico sazonal na demanda por mão-de-obra.

O expediente de conceder terrenos para roças, em separado, não foi do agrado dos colonos, a menos que recebessem compensação monetária pelo trabalho adicional exigido; em outras situações os fazendeiros passaram a suprir diretamente seus trabalhadores com gêneros alimentícios, fato que comprometia a lógica do sistema porque ele não mais poderia se apropriar do trabalho não-remunerado do colono na sua auto-subsistência, o que passou a aumentar o custo da reprodução da mão-de-obra. No que diz respeito ao colono, este perdeu a autonomia de que desfrutava ao plantar seus alimentos, principalmente nos períodos de aumento contínuo de gêneros alimentares. Assim, despojados de seus direitos de auto-subsistência, muitos colonos partiram em busca de trabalho em outros estabelecimentos agrícolas, outras regiões ou, se tivessem sorte, na indústria.

Nas fazendas modernizadas e diversificadas, uma das soluções foi a chamada empreitada familiar, em que os trabalhadores eram empregados em unidades familiares, em base anual para carpir e colher o café e, ao invés de plantar alimentos, recebiam um certo montante de gêneros alimentares, além de um salário por tarefa de produção. Outras fazendas reduziram o número de famílias de colonos na força de trabalho, visto que a subsistência os gêneros alimentares eram cultivados por trabalho assalariado mensal ou diário. O mais comum, porém, foi o emprego de base anual, assim como os colonos. Os diaristas, em contrapartida podiam ser recrutados por temporada.

Poucos fazendeiros de São Paulo e do Paraná adotaram as propostas de melhoramento da produção cafeeira e mantiveram o sistema tradicional da lavoura cafeeira e o colonato.

Com a colheita de 35 milhões de sacas de café em 1961-62, a maior da história do café no Brasil, os preços passaram a cair progressivamente. Em 1961 o Presidente João Goulart criou o Grupo Executivo de Racionalização da Cafeicultura – GERCA -, para auxiliar o IBC a implantar um programa para o café nos principais estados produtores; esse programa deu origem à erradicação de cafeeiros produtivos e improdutivo.

### **3.5 Mudanças no Uso da Terra no Norte do Paraná**

Vimos que em razão do rápido crescimento urbano no Norte Novo do Paraná, e do aumento da demanda dessa população por gêneros de primeira necessidade, ocorreu a dinamização de lavouras temporárias e de pastagens, o que viria a se efetivar, com rapidez, a partir da implantação da política do IBC/GERCA. Foi, porém, no período 1962-1967 que, como resultado desse processo, o êxodo rural levou parte expressiva da população do Norte do Paraná para os centros urbanos da região, para o sudoeste, ou, ainda, para outras unidades da Federação.

Nessa década, a população do Estado do Paraná - 7.629.849 habitantes - apresentou um crescimento demográfico de 10,1%, reduzido se comparado com décadas anteriores; esse êxodo foi mais expressivo no Norte Novo do Paraná, cuja população teve sua participação reduzida para 41,3% e um crescimento negativo de -14,7%, conforme se evidenciou na Tabela 1. São dados que revelam mudanças no uso da terra, quando do início a substituição de culturas permanentes por culturas temporárias, mecanização agrícola e a busca da otimização dos recursos, inclusive humanos.<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> MARTINS, José de Souza. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. *Rev. Encontros com a civilização brasileira*. Rio de Janeiro, v.3, n.4, p.199-221, abril 1980.

Na Tabela 2 observa-se uma redução da população rural já na década de 70, o que evidencia, por um lado, o direcionamento do fluxo migratório para o Sudoeste, cujas cidades apresentaram crescimento rápido e, de outro, a busca de outras frentes por pessoas da região devido ao início da transformação do uso da propriedade.<sup>171</sup>

Na década de 60, em razão de problemas da política nacional do café, do esgotamento de solos não adequados ao cultivo, do confisco cambial e da política de erradicação de cafeeiros decadentes posta em prática pelo IBC/GERCA, teve início o refluxo do avanço do café, para os solos mais propícios do Norte Novo. Essa política, teve êxito no Norte do Paraná pois veio ao encontro de uma iniciativa já posta em prática - substituir cafeeiros por culturas temporárias para abastecer os centros urbanos em expansão. Em razão desses mesmos problemas, ocorreu também um maior desenvolvimento da pecuária na última área de expansão do café – Norte Novíssimo -, com a substituição de cafeeiros por pastagens.<sup>172</sup>

Os programas de racionalização da economia cafeeira do IBC/GERCA previam eliminar, em duas etapas - 1962/63 e 1964/66 -, os cafeeiros de baixa produtividade e de qualidade inferior e destinar a terra liberada para a produção de culturas alimentares e matérias-primas para a indústria; a erosão e o mau uso da terra também foram contemplados porque os projetos previam a modernização das plantações existentes – implantação de curva de nível, terraçamento, adubação intensiva e uso de sementes selecionadas.

Na primeira fase, o índice de erradicação do café em todo o país foi mais do que o quádruplo do índice da segunda fase, em razão da inflação, da falta de subsídios e da implantação do regime militar, em 1964. Por outro lado, o aumento no preço do café, por parte do governo militar, acalmou os ânimos dos cafeicultores que haviam dado apoio ao golpe, mas que, mesmo assim, estavam

---

<sup>171</sup> CANCIAN, N. A. *Cafeicultura paranaense, 1900-1970, op. cit., p.195-132.*

<sup>172</sup> STOLCKE, V., *op. cit., p. 200-204.*

ansiosos quanto às medidas a serem implementadas na agricultura. Segundo Verena Stolcke:<sup>173</sup>

(...) o êxito do programa se deveu aos incentivos para o financiamento da maior parte da erradicação do café, que se convertiam em doação uma vez concluída a erradicação e empréstimos em condições favoráveis para a diversificação com outras culturas e o replantio com variedades melhores de café.

Em razão da superoferta de café, o governo militar deu início à segunda fase do programa em 1966, com atraso de dois anos, com melhor assistência financeira e maior ênfase à diversificação, retirando, no entanto, a sustentação dos preços, o que gerou descontentamento entre os cafeicultores.

Simultânea a essas mudanças, a acelerada urbanização que acompanhou a expansão cafeeira, ampliou ainda mais a demanda por alimentos no mercado interno, induzindo à diversificação da agricultura com a ampliação das áreas dedicadas às lavouras temporárias e pastagens.

A partir das mudanças introduzidas pela política IBC/GERCA, foi possível avaliar o impacto da cafeicultura no Norte do Paraná em menos de sessenta anos. A penetração natural de um vigoroso enclave do capitalismo nacional no Norte do Paraná, representado pelo café, aos poucos, deu à região um caráter de homogeneização, tornando-a muito mais semelhante às regiões de Minas Gerais e São Paulo, do que com o chamado Paraná Tradicional.<sup>174</sup> Falava-se, e ainda se fala, em razão dos valores culturais aqui desenvolvidos, que o Norte do Paraná é um prolongamento de São Paulo. Com a erradicação e diversificação da agricultura, além de mudanças na paisagem, como também na vida da população da região e do Estado, essa homogeneidade foi minimizada, mas os valores culturais persistem.

---

<sup>173</sup> STOLCKE, V., op. cit., p. 201.

<sup>174</sup> *Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)*. Paraná: economia e sociedade. Curitiba, PR, 1981, p. 27.

Afirma Stolcke, que no período 1962-1967, na execução da última fase do programa, erradicou-se cerca de 1/3 dos cafeeiros existentes no país. Dentro da política de erradicação, calcula-se, afirma a autora que mais de setecentos milhões de cafeeiros foram erradicados no mesmo período, fora do programa GERCA. Essa erradicação maciça teve um efeito considerável sobre a força de trabalho empregada no setor cafeeiro, como já alertava a FAO, em 1958.<sup>175</sup>

Segundo o GERCA, a terra liberada pelo café deveria ser aproveitada por lavouras alimentícias e para a produção de matérias-primas para o mercado interno, com vistas a formar um mercado de trabalho para os trabalhadores atingidos pela erradicação. No entanto, como não houve o cuidado na especificação das culturas alternativas em substituição ao café erradicado, grande parte das terras foi coberta por pastagens e lavouras temporárias voltadas à exportação e que empregavam uma reduzida mão-de-obra.

O **Quadro 3** demonstra essa diversificação e o significativo aumento da área de plantio da soja que, aos poucos, foi assumindo o lugar então ocupado pelo café, mas demonstra, também que, embora um dos argumentos para o convencimento da necessidade da erradicação do café fosse a ampliação da oferta de alimentos para o mercado urbano, isso não ocorreu porque a diversificação voltou-se para aqueles produtos de maior preço no mercado externo, portanto, com mercados garantidos. Porém, apesar da expansão da área cultivada pela soja, o Paraná continuou sendo um dos principais produtores de café e de produtos tradicionais. Em relação à importância do cultivo da soja e dos tradicionais, milho e feijão, a tabela acima evidencia que a implementação do cultivo da soja, no Paraná, não prejudicou o plantio de produtos de primeira necessidade, garantindo, com isso, diversificação agrícola em todo o Estado.<sup>176</sup>

Em relação à importância do cultivo da soja e dos tradicionais, milho e feijão, a tabela acima evidencia que a implementação do cultivo da soja, no

---

<sup>175</sup> Cf. *Revista Brasileira de Economia*, Rio de Janeiro, vol. 23, n. 1, jan./mar. 1969, p. 45, *Apud* STOLCKE, V., op. cit., p. 203, segundo a FAO era necessário observar as “*sérias dificuldades que surgiriam de quaisquer decisões da política cafeeira que deslocassem o trabalho para fora das fazendas*”.

<sup>176</sup> *Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social*, op. cit., 27.

Paraná, não prejudicou o plantio de produtos de primeira necessidade, garantindo, com isso, diversificação agrícola em todo o Estado.

### QUADRO 3

#### Variação absoluta e relativa da área plantada no Paraná -1970-1980

Principais Produtos	Variação absoluta	Variação Percentual
Algodão	111.413	24,9
Arroz	62.191	13,4
Café	148.400	14,2
Cana-de-açúcar	23.222	63,2
Feijão	24.849	3,2
Milho	261.691	15,0
Soja	2.115.789	695,5
Trigo	1.312.402	456,3

FONTE: CESÁRIO, 1986: 519.

Percebe-se pelo **Quadro 4** que, no Paraná, o desempenho dos produtos de primeira necessidade - arroz, feijão e milho - não sofreu grande alteração quando da opção por produtos voltados à exportação, o que confirma que a área dedicada ao abastecimento interno não foi alterada; o mesmo já não ocorreu em relação aos demais estados, em especial, Rio Grande do Sul e Mato Grosso, cuja área de cultivo aumentou enquanto para São Paulo e Goiás, houve, inclusive redução. Porém, ao longo do período, o que se observou no Paraná, foi a redução das culturas permanentes por diferentes culturas temporárias.

## QUADRO 4

### Participação dos Estados na área cultivada nacional

PRODUTOS		MILHO			FEIJÃO			SOJA		
ESTADOS*		71-73	74-76	77-79	71-73	74-76	77-79	71-73	74-76	77-79
São Paulo		12,9	11,1	9,2	6,4	6,2	9,2	4,8	6,4	6,6
Paraná		18,1	19,0	18,0	20,4	19,7	17,2	21,3	29,0	29,7
Rio Grande		15,9	14,1	14,8	5,8	4,5	4,2	64,6	52,8	58,3
Goiás		4,3	5,8	7,4	4,3	5,2	4,6	1,7	1,1	1,4
Mato Grosso		1,5	2,0	1,3	1,5	1,4	1,5	1,4	3,2	6,4

FONTE: CESÁRIO, 1986:521

\*Estados significativos do ponto de vista agrícola atual ou potencial

### 3.6 O Norte do Paraná e a Modernização da Agricultura

A substituição de lavouras permanentes por temporárias introduziu a agricultura paranaense num vigoroso processo de modernização, com a utilização crescente de equipamentos agrícolas, adubos e defensivos, sustentada pelo crédito agrícola segundo o IPARDES <sup>177</sup> (1981, p. 27-28 e 35). Tanto assim que, no período 1971-1978, vendeu-se no Paraná 63.024 tratores, sendo que, em 1980 o Paraná era o terceiro Estado no total de crédito para custeio agrícola junto ao Banco do Brasil.

Esse processo acarretou mudanças na malha fundiária do Estado e sério transtorno na vida das pessoas. A substituição de lavouras permanentes por temporárias, em especial trigo e soja, impuseram mudanças na estrutura original -

<sup>177</sup> Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social, op. cit., p. 31.

pequenas propriedades - por um processo paulatino de concentração da propriedade, porque essas lavouras, além de se prestarem à mecanização agrícola, para se tornarem rentáveis, exigem extensas áreas de plantio. No Paraná a modernização impôs, de início, determinadas escalas mínimas de produção, fato que excluiu os pequenos proprietários do processo, porque não possuíam recursos financeiros para essa modernização. Além disso, a política de créditos, ao exigir a hipoteca da terra como garantia de empréstimo, promoveu um rápido aumento dos seus preços. Com isso, empatar recursos financeiros na compra de terras, tornou-se um grande negócio, fato que explica a pressão sobre os pequenos proprietários, fragilizados econômica e financeiramente. Acresce que a exigência da propriedade da terra como garantia para financiamento, também elimina os pequenos proprietários, arrendatários e outros, destituídos dessa propriedade. Isso explica, segundo o IPARDES, porque

(...) em curto espaço de tempo (70-75) o número de pequenos estabelecimentos - até 20 ha.- ter se reduzido em 76.000 unidades no Paraná. Esta redução do número de pequenos estabelecimentos tem como contrapartida a expansão dos grandes estabelecimentos - acima de 500 ha., cuja área total aumenta de 26,1% a 30,8% do total dos estabelecimentos (...) com graves conseqüências sociais.

Para Francisco de Oliveira,<sup>178</sup> esse processo, necessário para a acumulação de capital para a indústria, exigiu a modernização da agricultura, isto é, a subordinação real do trabalho ao capital. Essa modernização, ao exigir a concentração da renda, do capital e do mercado, impôs a proletarianização, em massa, dos trabalhadores rurais que, exerciam suas funções por meio de formas de trabalho familiar e formas não assalariadas – meação, parceria, colonato - em assalariados temporários, também conhecidos como trabalhadores sazonais ou bóias-frias. A modernização conservadora incentivou, pela facilidade de financiamento e comercialização, a inversão de capitais em maquinários e insumos voltados à agricultura que, por sua vez, estimulou os mercados financeiros e de produtos industrializados. A facilidade de financiamentos provocou o endividamento do

---

<sup>178</sup> OLIVEIRA, Francisco de. Mudança na divisão inter-regional do trabalho no Brasil. In *A economia da dependência imperfeita*. 3.ed. Rio de Janeiro: GRAAL, 1977, p. 39-75

pequeno proprietário que acabou por entregar suas terras como pagamento das dívidas.

Ocorreu, segundo Ianni,<sup>179</sup> a efetiva a penetração do capitalismo no campo - modernização da agricultura – que, por um lado, concentra a propriedade e, por outro, cria o assalariado rural que trabalha

...na apanha do café nos cafezais, no corte das canas nos canaviais, ou na derrubada das árvores nas matas que distinguem o bóia-fria do assalariado permanente, ou mesmo residente, nas terras da fazenda, usina ou plantação. O que singulariza o bóia-fria é que ele é produtor de mais-valia absoluta. Produz um ganho de tipo especial para o proprietário da terra (...). A despeito de ser um assalariado temporário, quando está a trabalhar é obrigado a trabalhar longa e intensamente. O regime de pagamento por tarefa, a condição temporária do emprego e o fato de que pode ser arbitrariamente substituído por outro se não produzir a contento, o induz a realizar um sobretrabalho, porque baseado quase que exclusivamente, na (...) sua força de trabalho; (...) Na maioria das vezes (...) usa ferramenta ou instrumento simples: enxada, foice, machado, facão, peneira, etc. Nessas condições de produção, o sobretrabalho produz mais-valia absoluta. (...) esta resulta da extensão da jornada de trabalho, além do limite necessário à produção dos meios suficientes à reprodução da vida do trabalhador e sua família.

A intensificação desse processo liberou vasta mão-de-obra do campo, que se constituiu em excedente populacional, e que por não encontrar meios de subsistência no local, porque a grande maioria, pela própria especificidade de seu trabalho, não havia desenvolvido habilidades que pudesse ser absorvida pelo mercado de trabalho urbano. O assalariado rural, constitui hoje uma categoria social que habita a periferia das cidades tendo contato com o mundo rural nos momentos de colheita, nos mais diferentes locais, desde que haja trabalho a ser feito – corte de cana ou de rami; colheita de café, de algodão de laranja, no Paraná, em São Paulo ou Minas Gerais.

O migrante rural transformou-se num trabalhador, marcado pelo nomadismo e pela ausência de referenciais próprios, cujos filhos não permanecem nas escolas porque, ao se transformarem em mão-de-obra complementar, acompanham as famílias nessa migração; embora trabalhadores, por serem

---

<sup>179</sup> IANNI, O. , op. cit. p. 138

menores, não têm registro em carteira, portanto, não existem como trabalhadores – sendo trabalhadores.

Valdinei José Ribeiro, 15 anos, 2º. Colegial que, pelo terceiro ano vai para Minas colher café; de Suelem da Silva Machado, 13 anos, 6ª. série, que há cinco anos também vai para Minas; de Luiz Fernando de Jesus, 8 anos, 3ª série; Sandy Cristina Silva, 5ª. série, e outros tantos, demonstram a exploração do trabalho do menor porque não têm registro em carteira; o salário que recebem é entregue ao pai para complementar a renda familiar.<sup>180</sup>

Trata-se de uma população que, na medida do avanço do café, foi sendo empurrada para espaços mais distantes. O esgotamento da fronteira e as mudanças no uso da terra, levou-os a buscar as cidades ou a partir em busca das novas fronteiras de trabalho ou transformarem-se em anônimos trabalhadores de uma cidade, onde como qualquer operário urbano,<sup>181</sup>

terão que vender sua força de trabalho para pagar aluguel, água, luz, alimentos, etc., em condições bem diferentes das anteriores.

seres que perderam suas raízes e os referenciais que lhes davam identidade, tornando-se, por isso, simples números nas estatísticas.

O que os assemelha nas diferenças é o fato de não terem tido a liberdade da escolha entre ficar ou partir, mas foram empurrados para fora e duplamente excluídos - sem terra e sem trabalho -, isso para não falar nas demais exclusões.

Nas cidades, os que apresentavam melhor habilidade foram absorvidos pela agroindústria em expansão, pelo setor de serviços não especializados, como mão-de-obra para a construção civil, ou, ainda, tornaram-se vendedores ambulantes, biscateiros no trabalho informal, serviços domésticos e similares; os que não conseguiram, uns por questões de saúde, outros pela idade ou

---

<sup>180</sup> Entrevistas realizada entre março e outubro de 2001.

<sup>181</sup> COLOSSO, L. *Bóia-fria da Silva*. Assis, SP, 1990. Dissertação (Mestrado em História), FFCL da Universidade Estadual Paulista, p. 47.

falta de qualificação, formam a massa dos trabalhadores volantes da agricultura ou os desempregados, habitando a periferia das cidades, em habitações precárias de loteamentos, quase sempre clandestinos, destituídos de infra-estrutura e saneamento, propensos a toda a sorte de contaminação.

Ao lado dessas mudanças e da efervescência político-cultural dos anos 50, os movimentos rurais, com uma maior organização, radicalizaram suas posições quando do surgimento das Ligas Camponesas, no Nordeste, e outras organizadas em vários estados, inclusive no Paraná, exigindo, por um lado a reforma agrária e, de outro, leis de amparo ao trabalhador, até então desprovido de qualquer direito.<sup>182</sup>

Dessa luta nacional decorreu a aprovação do Estatuto do Trabalhador Rural em 1963 que dez anos antes havia sido enviado ao Congresso. Os movimentos pela reforma agrária radicalizaram suas posições e, a 13 de março de 1964 o Presidente João Goulart assinou o decreto de reforma agrária, não a desejada e exigida, mas a possível no momento, tanto assim que em 31 de março os militares assumiam o poder.

Em meio a toda a hostilidade contra o Estatuto do Trabalhador Rural por parte dos proprietários e a mobilização das massas camponesas, os fazendeiros de café, sentindo-se ameaçados no seu direito de propriedade simplesmente porque o Estatuto redefinia suas obrigações, encontraram uma fórmula de burlar a lei e torná-la inócua. Assim, se a lei contemplava os trabalhadores permanentes e deixava sem proteção os não-permanentes, isto é, os eventuais, o certo seria transformá-los todos em eventuais. Isso foi possível com a política de erradicação de café e sua substituição por lavouras temporárias e nas quais grande parte do trabalho poderia ser executado por máquinas. Explica-se, assim, a grande erradicação ocorrida fora da política do GERCA, como já analisado.

Ao lado dessas transformações, a década de 70 assistiu também a mudanças no setor industrial, promovidas pela CODEPAR, criada pelo Governo Ney Braga, depois transformada em BADEP, hoje extinto. A CODEPAR propôs uma

---

<sup>182</sup> Sobre o assunto ver PRIORI, Angelo. *O protesto do trabalho: história das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná, 1954-1964*, op. cit.

política de industrialização dentro de um projeto desenvolvimentista, que serviu de apoio para o incremento desse setor que, entre 1970 e 1975, atingiu um crescimento de 23,4% ao ano.<sup>183</sup> No espigão mestre Londrina-Maringá, ao longo da Br 369, inúmeras agroindústrias atestam a presença desse setor. Ou seja a industrialização do Norte do Paraná está na dependência do aproveitamento da matéria-prima local.

Acresce, que a presença de numerosos pequenos estabelecimentos produtores de café se, de um lado, dinamizou a economia local, de outro, pulverizou os lucros dessa produção que passou a serem empregados no local - construção civil e outros empreendimentos não-industriais. Acrescenta-se: 1) o fato de o norte-paranaense manter ligações econômicas com o Estado de São Paulo, seu desenvolvimento se deveu muito mais em função de uma dependência criada com o Estado vizinho do que com uma ligação econômica mais efetiva com o restante do Estado; 2) apesar de toda a lucratividade do café, a acumulação de capital se fez fora e não no local; 3) no Norte do Paraná havia deficiência de energia elétrica, transportes e vias de comunicação adequadas para projetos de tal porte, o que impediu com que a cafeicultura se transformasse no suporte da industrialização do Norte Novo do Paraná.

Segundo Ana Cleide Cesário,<sup>184</sup> o processo de modernização da agricultura nas diferentes regiões do Estado, inclusive áreas fora da produção cafeeira, como é o caso de Pitanga, no centro do Estado, e Guarapuava no Sudoeste, concorreu para diminuir as diferenças entre as diversas regiões do Estado, homogeneizando suas atividades econômicas e suas necessidades sociais. Hoje, afirma a autora,

salvo o passado histórico e a conseqüente forma de ser de cada região do Estado, nada marca as diferenças entre o Norte Novo do Paraná e o Paraná Tradicional, a não ser a forma, ainda clientelista, como o poder público administra os recursos do Estado em benefício das diferentes regiões. Do ponto de vista social surgiram problemas comuns às várias regiões e ou cidades. O desemprego, o sub-emprego, a sub-habitação e a precária

---

<sup>183</sup> *Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social*, op. cit., p. 13

<sup>184</sup> CESÁRIO, Ana Cleide C. *Poder e partidos políticos em uma cidade média brasileira*. : um estudo de poder local: Londrina-Pr., 1934-1979. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado em Ciência Política), Universidade de São Paulo, p. 523.

qualidade de vida dos centros urbanos, que afetam os segmentos trabalhadores, seja das cidades de porte médio, seja da capital, tornam cada vez mais necessária a pronta ação do poder público.

É importante acrescentar, que a “*pronta ação do poder público*” se faz presente naqueles espaços onde um clientelismo muito especial, é, ainda, a garantia da manutenção do poder.

Exatamente por essa prática, o Paraná convive hoje com o fenômeno da urbanização acelerada, que traz sérios problemas para as administrações municipais, que não conseguem oferecer as necessárias condições de moradia, lazer, educação, saúde e saneamento básico. O desemprego, o sub-emprego, a habitação precária ou falta de habitação é a regra, como bem exemplifica o Distrito de Santa Margarida, Município de Bela Vista do Paraíso, PR:

Efeito colateral da modernização agrícola e da concentração fundiária, Santa Margarida é quase uma ex-comunidade rural, que hoje se estende em forma de periferia ao longo da PR-090, em Bela Vista do Paraíso. O distrito é protagonista na história de comunidades do norte do Estado que esbarram no desemprego, analfabetismo e na desestruturação familiar para vencer a miséria coletiva, herdada e repassada por gerações de trabalhadores rurais.  
185

Em suma, o preço social da modernização repousa sobre a imensa massa destituída dos meios de produção e excluída da participação nos bens culturais. Nesse contexto se insere o estudo sobre a escolarização de alunos migrantes rurais de Bela Vista do Paraíso-PR, no período 1960-1996.

---

<sup>185</sup> Folha de Londrina, 12 de março de 2000.

## 4 OS DESERDADOS DA TERRA NO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DO PARAÍSO, PR

### 4.1 Município de Bela Vista do Paraíso – PR

Este capítulo discute como o processo de modernização da agricultura do Norte do Paraná ao liberar vasta mão-de-obra, concentrando parte dela na periferia das cidades, os quais, sem as habilidades requeridas pelo mercado de trabalho urbano, sobrevive, ainda hoje, com as sobras da agricultura de exportação. Essa realidade é explicitada, na atualidade, pela migração temporária de famílias para as lavouras de São Paulo e Minas Gerais. A modernização repercutiu e ainda se faz presente na educação que, sem alternativa, reproduz a mão-de-obra migrante para as lavouras comerciais de Minas Gerais. O município de Bela Vista do Paraíso, está localizado no Norte do Estado, nas proximidades do Porto Alvorada, compõe a 7ª Microrregião do Estado, com uma área de 210 km<sup>2</sup>, tendo como limites os municípios de Sertanópolis, Primeiro de Maio, Cambé, Alvorada do Sul e Florestópolis, localizados entre os rios Paranapanema, Tibagi e Ribeirão Vermelho.

Não há estudos sobre Bela Vista do Paraíso, salvo reportagens de jornal, a memória de fundadores, utilizada por Sidnei Alex Sanfelice,<sup>186</sup> baseada em entrevistas com antigos moradores, único trabalho sobre a cidade e o município.

Segundo entrevista feita por Sanfelice com o Sr. Bruno Castro, que tinha 15 anos quando chegou no Norte do Paraná, o primeiro comprador de 40 alqueires da firma Corain & Cia., foi Teodoro Gomes de Castro, seu pai,

---

<sup>186</sup> Entrevista concedida a Sidnei Alex Sanfelice, em agosto de 1994 a julho de 1995, morador de Bela Vista do Paraíso. *Apud* SANFELICE, Sidnei A. *A colonização de Bela Vista do Paraíso*. Londrina, PR, 1995. Trabalho apresentado à Disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa em História. Departamento de História: Universidade Estadual de Londrina.

vindo de Ribeirão Preto, São Paulo, onde possuía um pequeno sítio. Seu pai, se deslocou para a região acreditando na propaganda da imobiliária, pois anunciava a presença de povoamento regular e estruturado. Quando chegou ao local com família,

vimo que num tinha nada, só poucos ranchos de parmito. Oia, só não vortava pra trais porque a dificurdade era também dura: então nós guentemo a mão.

A família havia sofrido um acidente nas proximidades de Assis, na travessia da balsa do Paranapanema, motivo pelo qual acabou ficando por treze anos *“no mato sem ver uma pessoa estranha. Depois começou a chegá gente e começo a chegá as doenças (...), a maleita”*. Sr. Bruno perdeu três irmãos e o pai com a maleita. Assim, a família reduzida vendeu a propriedade e procurou sobreviver no povoado de Sertanópolis.

Em entrevista (SANFELICE, 1995, p.14-17), com as filhas de João Galdioli e Maria Palmieri Galdioli – Lídia, Delvina e Florestina -, residentes em Londrina, em 1929, o casal e as três filhas vieram de São Pedro do Turvo -São Paulo - após adquirir um lote da gleba de Dona Escolástica Fonseca, e deram início à abertura da clareira para a construção de um rancho, nas proximidades do Ribeirão Vermelho. Para sobrevivência plantaram uma roça e passaram a criar porcos, que eram vendidos em Nova Dantzig (Cambé). A família possuía, também, um monjolo com o qual descascam o café, faziam fubá e farinha de milho, vendendo essas produtos para as turmas que trabalhavam na abertura da estrada para Porto Alvorada. Para ampliar os rendimentos João Galdioli trabalhava com o agrimensor Dr. Timóteo Nicolick.

Essa experiência levou Galdioli a adquirir, em 1937, um lote de terras localizado a norte da estrada em construção, do loteamento Indianópolis, onde surgirá o Patrimônio de Bela Vista do Paraíso. Seu plano era lotear essas terras, mas veio a falecer de tifo. Sua esposa, sob a orientação do agrimensor Ludovico Surjus, de Londrina, deu continuidade a esse plano, loteando as terras e reservando dois alqueires e meio para um povoado, que ela denominou de Bela Vista. O projeto foi oficializado pelo Decreto-Lei n. 58 de 10 de dezembro de 1937.

Dona Maria abriu uma olaria porque a propriedade da família possuía solo argiloso, próprio para a fabricação de tijolos e telhas, necessários para a construção de terreiros de café. Assim, embora existisse muita madeira, produto das derrubada das matas, as casas eram construídas em alvenaria, o que explica sua existência na área central da cidade.

Aos poucos, famílias arranchadas pela região foram adquirindo os pequenos lotes e se instalando no novo loteamento. Como o crescimento foi rápido, aos dois alqueires iniciais foram acrescentados mais cinco alqueires e meio, num total de oito alqueires.

Fala-se de um segundo loteamento, que também deu origem à Bela Vista do Paraíso, realizado na Fazenda Paraíso. Essa fazenda se originou da junção de quatro lotes do loteamento Indianópolis e teve origem numa faixa de terras colonizadas pelo Estado do Paraná, pertencentes a uma antiga concessão do Dr. João Leite de Paula e Silva, que fazia divisa com a Fazenda Floresta. Em 1928 essas terras, que formavam a fazenda Paraíso, foram adquiridas por moradores de Curitiba e, em 1933, vendidas a Brasília de Araújo. Este, iniciou o loteamento da mesma, também reservando lotes para igreja, escola, cemitério, hospital e campo de futebol.

Segundo consta, sua intenção era transferir o povoado chamado Bela Vista do Paraíso, iniciado por Dona Maria Galdioli, para seu novo loteamento. Talvez por isso, a memória tenha registrado apenas o nome de Brasília Araújo como fundador de Bela Vista.

Faz parte, também do lendário, que Bela Vista se originou com o italiano Domingos Bruno que, após assassinar sua esposa, fugiu de Cambará, onde deixou uma filha e, em 1937, construiu um rancho de palmito à beira do picadão que demandava o lugar denominado Cerne, no município de Sertanópolis, rumo a Porto Alvorada onde pretendia esquecer, no silêncio do mato, a dolorosa tragédia que lhe envenenara a vida.

No rancho de palmito, Domingos Bruno instalou um pequeno armazém onde vendia, entre outras coisas, alimentos e cachaça aos poucos viajantes que se embrenhavam sertão adentro. Viveu pouco, morreu num acidente rodoviário, ao que consta atropelado por um ônibus.

Segundo a tradição local, mais ou menos nessa época, chegou à região o Sr. Brasília de Araújo, que já percorrera outras terras do norte paranaense como vendedor de porcos e vendedor ambulante, que acompanhava as turmas da construção da estrada de ferro. Depois, passou a intermediário na compra de café, fundando, no porto de Paranaguá, a primeira companhia de armazéns gerais do Estado.

Brasília de Araújo, em suas andanças por Londrina, recebeu a proposta de comprar a Fazenda Paraíso, aberta em plena mata do corredor do Paranapanema, cujo acesso era difícil e penoso, por picadões.

Do picadão onde Domingos Bruno fincara seu rancho, o panorama descortinado era belíssimo - bela vista - e Brasília Araújo decidiu que plantaria, nesse local, uma cidade cujo nome seria Bela Vista do Paraíso. Do outro lado do picadão, já havia se estabelecido João Galdioli que dera início a um loteamento. Assim, combinaram os dois o loteamento de uma área fronteira a sua, ficando o patrimônio dividido pelo picadão.

Unindo a tradição à documentação existente, as origens de Bela Vista do Paraíso, no Norte do Paraná, até 1947 distrito de Sertanópolis, estão vinculadas a dois loteamentos. O primeiro surgiu de uma posse de 147.475 hectares de terras de Manoel Lopes de Oliveira, residente em São Paulo. Em 19 de março de 1896, a Comarca de Tibagi,<sup>187</sup> com base na Lei de Terras, concedeu a legitimação das terras da Fazenda Floresta. Em julho de 1912, Manoel Lopes vendeu a propriedade ao Dr. Manoel José da Fonseca Jr., também residente em São Paulo (SANFELICE, 1995, p. 20-21).

O novo proprietário faleceu e a viúva Dona Escolástica Melchert da Fonseca resolveu lotear a fazenda,<sup>188</sup> mesmo porque já havia procura por terras no Norte do Paraná, em função da cafeicultura em desenvolvimento no Norte Velho. A demarcação das terras e o plano de loteamento, iniciados em fins da década de 20 e

---

<sup>187</sup> O Município e a Comarca de Tibagi englobavam todas as terras do Norte Novo do Paraná, antes de sua ocupação conhecidas como *sertões desconhecidos*.

<sup>188</sup> Os lotes variavam entre 100 e 200 alqueires paulista.

início dos anos 30, foram feitos por Timóteo Nicolick – um agrimensor russo residente em Londrina -, também responsável pelo prolongamento da estrada Londrina-Sertanópolis, até o Porto Alvorada, no rio Paranapanema. Nessa estrada surgiria, mais tarde, o Patrimônio de Bela Vista do Paraíso.

Além dessa concessão, que remonta ao Império e que deu origem à Bela Vista do Paraíso, em 1916, como já salientado, o governo paranaense fez a concessão de dois lotes de 50 mil hectares de terras (cada uma) à firma Corain & Cia., que deu origem ao Município de Sertanópolis. Essa firma imobiliária ficava na cidade de São Paulo porque era mais fácil fazer a propaganda da venda dos lotes para os colonos das fazendas de café desse estado, como é o caso da família Castro.

O povoado que daria origem a Bela Vista do Paraíso surgiu, pois, nas proximidades de um picadão que, da estrada do Cerne, demandava para Porto Alvorada. A vila cresceu rapidamente, cercada por grandes, médios e pequenos estabelecimentos agrícolas, em razão da fama de suas terras e de seus cafezais que enriqueciam muitas pessoas.

Nesta época, Bela Vista do Paraíso, fazia parte do município de Sertanópolis, vindo a se tornar município através da Lei Estadual nº 2, no dia 10 de outubro de 1947.

## **4.2 Economia Local e Migração Rural-urbana**

A cultura do café influenciou decisivamente para o crescimento do povoado, devido ao clima e ao regime de chuvas. Tanto assim, que Bela Vista do Paraíso, em 1952, era um dos cinco primeiros municípios na produção cafeeira do Brasil, chegando a produzir, segundo afirma Müller (1985, p. 94), 2.200.000 arrobas.

No entanto, como assinalado no capítulo anterior, o processo de modernização da agricultura que, no Norte do Paraná, se fez acompanhar por mudanças no uso da terra, liberou vasto contingente de mão-de-obra que, sem ter para onde ir, concentrou-se na periferia das cidades, onde passaram a viver numa situação de extrema miséria e, pela impossibilidade de disputar empregos no

mercado de trabalho urbano, retornaram às atividades agrárias, como trabalhadores agrícolas sazonais – bóias-frias.<sup>189</sup>

Sem direitos a benefícios sociais, a grande maioria passou a engrossar as fileiras da extrema pobreza, transformada em miséria quando, na década de 80, sobreveio a crise do modelo econômico desenvolvido pelos governos militares. Sem desemprego, buscavam alimento nos lixões da cidade, enquanto outros aguardavam a distribuição de cestas básicas, como evidenciam as reportagens da Folha de Londrina dessa década.

---

<sup>189</sup> “Como em Bela Vista não tem serviço, minha família, que está passando dificuldades, vai trabalhar em Minas”. Lucas de Oliveira, 17 anos.

















Em busca de trabalho, para garantir a sobrevivência, bóias-frias migram na época das colheitas, para Minas Gerais ou São Paulo, como é o caso da família de Wellington Ricardo, 15 anos, cursando a 5ª. Série

Como em Bela Vista não tem serviço, minha família está passando dificuldades e na minha casa está faltando coisas, como por exemplo, a luz foi cortada, falta alimento.

No Norte do Paraná, o Município de Bela Vista do Paraíso é o que aglutina o maior número de trabalhadores volantes do Estado. O principal centro dispersor dessa mão-de-obra, no Norte do Paraná, é, segundo dados da Prefeitura de Bela Vista do Paraíso, o Distrito de Santa Margarida que, com uma população de 4.700 habitantes, possui cerca de 3.000 bóias-frias.<sup>190</sup> Em Santa Margarida, bóia-fria parece mais uma condição natural do que profissão, como se pode inferir do relato de Bruna Danieli de Melo, com 12 anos cursando a 5ª. série:

Há onze anos eu e minha família vamos para Minas trabalhar na colheita de café. E já nos habituamos com essa vida.

Conforme dados fornecidos pela Prefeitura do Município, a maior concentração de trabalhadores está no Conjunto Rosa Luppi, um misto de conjunto habitacional e favela, entre o distrito e a sede, constituído por 220 casas de alvenaria - construídas em regime de mutirão - e mais 50 barracos, em sua maior parte feitos de lona, quase todos edificadas em área de risco, que abrigava o antigo lixão da cidade (**Figuras 7 a 15**).

---

<sup>190</sup> PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE BELA VISTA DO PARAÍSO: Secretaria da Fazenda. Dados de 1992-1998.











Em virtude dessas mudanças no uso da terra, Bela Vista, o município, não cresceu; ao contrário, sofreu um despovoamento. O perímetro urbano expandido, com dois edifícios altos no horizonte, são detalhes na história do vertiginoso despovoamento da zona rural, processo que se consolidou nos anos 70. Atualmente, 92,21% da população residem na sede do município e na sede do distrito de Santa Margarida, como ilustra o Quadro 6.

O quadro abaixo, evidencia como o êxodo fez com que a zona rural se despovoasse. Com três grandes fazendas ocupando boa parte dos 248 km<sup>2</sup> e da mão-de-obra do município na época áurea da cafeicultura, Bela Vista conta hoje, com apenas 15 mil habitantes, com significativa parcela vivendo com apenas um salário mínimo mensal.

#### QUADRO 6

##### População de Bela Vista do Paraíso – 1950-2000

ANO	URBANA	RURAL	TOTAL
1950	3.820	20.033	23.853
1960	8.192	9.180	17372
1970	9.176	8.921	18.097
1980	11.279	3.719	14.998
1991	13.067	2.027	15.094
2000	13.858	1.171	15.029

Fonte: IPARDES, 1991 e IBGE, Censos 1950, 1960, 1970, 2000

Na região restam poucas lavouras de café e sobram desempregados – os “sem-função” -, nas plantações de soja, onde colônias foram transformadas em ruínas e o trabalho agrícola foi substituído por máquinas. Frente a essa situação econômica, criou-se um círculo vicioso e o pobre acaba pagando o preço de uma modernização feita, conforme alertou a FAO, sem que se pensasse no preço social a ser pago pelo trabalhador.

Dados do Mapa da Fome no Paraná, trabalho realizado em conjunto da Secretaria Estadual da Criança e o IPARDES, em 1998, apontam que cerca de 69,70 % dos chefes de família do município, a maioria em Santa Margarida ganha até um salário mínimo.<sup>191</sup>

Em 1998, dos 547 estudantes de 1ª a 4ª séries das duas escolas de ensino fundamental do Distrito, 5,21% não conseguiu terminar o ano letivo, outros 12,6% ficaram retidos na série, porque acompanharam os pais na migração forçada que, entre março e outubro, os deslocam para as regiões cafeeiras de Minas Gerais e São Paulo em busca de trabalho, como atestam as listas de transferências temporárias emitidas pelas escolas. Como se pode observar, migram alunos de ensino fundamental e médio.<sup>192</sup>

A rigor não existe transferência temporária porque o aluno que solicita transferência já deve indicar a escola para onde vai. No caso dos estudantes trabalhadores que migram com suas famílias e que não têm certeza de conseguirem matrículas nas escolas mineiras ou paulistas, as escolas de Bela Vista, para que o aluno não seja considerado reprovado por falta ou desistente, e mesmo para considerar aqueles que conseguem matrícula, optaram por deixar a frequência em suspenso, bem como a avaliação, para considerá-las quando do retorno dos alunos. Esse expediente é uma forma de considerar a especificidades dos alunos, uma vez que inexistente legislação sobre o assunto.

Na verdade, os depoimentos realizados a partir de levantamento feito com o auxílio de alunos, conforme documento e depoimento a seguir, são claros no que diz respeito às formas de avaliação e aos conteúdos desenvolvidos nas duas situações, como será salientado a seguir.

---

<sup>191</sup> *Revista do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social*. Paraná: economia e sociedade. Curitiba, PR, 1998.

<sup>192</sup> BELA VISTA DO PARAÍSO (Cidade). Secretaria de Educação, 1998- 2001.

#### 4.2.1 Metas e realidade escolar dos migrantes rurais

*De manhã bem cedo pego a “caneta” [enxada] e vou para frente do bar esperar o caminhão. Lucas de Oliveira, 17 anos, “bóia-fria”, residente em Santa Margarida.*

Era nosso objetivo inicial fazer o levantamento da história de vida das famílias migrantes - como no texto de Silvia H. M., a seguir - para saber a que geração pertencem, isto é, saber se a situação atual é uma herança do passado - erradicação do café - ou se é uma situação gerada pelo presente e, com isso, detectar, também, o nível de empobrecimento atual. Em razão do tempo disponível isso não foi possível, mas fica para um trabalho futuro.

No Paraná, como se salientou, a intensificação do processo de urbanização está marcada pela migração rural-urbana decorrente de mudanças no uso da terra. Essa migração amplia as diferenças nas condições de vida entre a população das áreas centrais e periféricas das cidades. A esse quadro somam-se as carências urbanas - saneamento básico, moradias, de precariedade do sistema de transporte coletivo e a compressão dos salários -, segregando, ainda mais, a periferia.

É possível apresentar, sem muito esforço, um grande número de termos que perfeitamente se encaixam para designar o pobre, “definindo-os” a partir de sua situação social. Os termos “pobre”, “excluído”, “necessitado”, “deficiente”, “desprivilegiado”, que identificam determinada situação social vivenciada por um determinado sujeito, revelam as dificuldades experimentadas pelos profissionais da educação em trabalhar com sujeitos que fogem aos padrões clássicos daqueles atendidos ou atingidos pelas políticas sociais do Estado.

A utilização destas “categorias” deve, portanto, ser entendida como parte do esforço em apreender, conhecer, classificar e, porque não, denominar – seja do ponto de vista do conhecimento ou da ação política – amplos setores ou camadas populares que, ativa ou passivamente, cobram do Estado ações no sentido de garantir-lhes um mínimo de direitos sociais.











As migrações internas atuais constituem o mais impressionante movimento populacional de toda a história do Brasil. Dia a dia aumenta o número de trabalhador volante devido às mudanças das relações de trabalho no campo, como por exemplo:

- 1) trabalhadores sazonais se deslocam para as frentes de trabalho na época da colheita.
- 2) trabalhadores itinerantes, empreitados por intermediários para o trabalho nas fazendas mais distantes.
- 3) trabalhadores urbanos, conhecidos como “bóias-frias”, “paus de arara” ou “clandestinos”, conforme a região, são arregimentados pelos “gatos” ou “turmeiros”, que trabalham nas fazendas recebendo pagamento diário, sem carteira profissional assinada.

Estas migrações trazem, como salientado, conseqüências, tanto internas quanto externas, e levam as pessoas a um sentimento de desenraizamento, de não pertencimento.<sup>193</sup> As cidades crescem desordenadamente, tornando cada dia mais difícil oferecer os serviços básicos de alimentação, hospital, escola, entre outros, o que faz aumentar a marginalização social, cultural e econômica.

Migrações de forma caótica e desorganizada como vêm se processando, contribuem para o aumento da periferia das cidades e o surgimento de favelas, agravando o problema da delinqüência, da violência, de mendicância, do abandono de menores, da prostituição, do desemprego e subemprego; favorecem, ainda, o aviltamento dos salários e uma maior rotatividade de mão-de-obra nas empresas, pelo grande número de pessoas que procuram o trabalho volante.

Os motivos que os levam a migrar são, na maioria das vezes, os mesmos: procura de trabalho para melhorar de vida e/ou para acompanhar a família ou o esposo.

---

<sup>193</sup> “As pessoas humildes, mas dignas, (...) acabaram por queixar-se da marginalização pela qual se submetem fora da comunidade e muitas vezes até dentro da própria; disseram-se ter que enfrentar o desprezo, os olhares de medo (...) que recebem ao saírem de seus barracos; por onde passam dizem ter sempre alguém que comenta:- eles não são daqui, vieram a trabalho (...). Nos mercados, lojas, onde entram dizem serem sempre vigiados, sendo seguidos o tempo todo por olhares de desconfiança. (...) Depoimento de Sílvia, auxiliar de pesquisa.

A expropriação imposta a essas famílias, não atribui pagamento compatível ao trabalho desempenhado, como afirma Octavio Ianni, já citado, e vai marginalizando o trabalhador e impondo-lhe, perversamente, a exigência da mobilização de todos os membros da família, inclusive crianças, para complementar a renda familiar. Luiz Fernando de Jesus, com 8 anos, cursando a 3ª. série do Ensino Fundamental, comprova essa situação, pois, segundo seu pai:<sup>194</sup>

(...) o menino tem muito jeito pra coisa porque, desde os quatro anos vai para Minas, e já ajudava na roça em servicinhos: amontoando café, varrendo e limpando.

Aspectos da produção e reprodução do sistema, que não dizem respeito apenas à questão da sobrevivência do grupo familiar, estão presentes em relação ao trabalho infantil, como destaca Silva:<sup>195</sup>

Faz parte do conjunto do trabalho social, necessário à reprodução da (...) sociedade em que vivemos. Se esta sociedade é (...) capitalista, é, (...) necessário captar o significado e a natureza do trabalho do menor neste processo de [sua] contínua produção e reprodução (...). Assim, o trabalho do menor (...), com as ressalvas impostas por suas características próprias de imaturidade física e psicológica, está subordinado às necessidades gerais desse processo de reprodução...

As políticas públicas, embora condenando a utilização do trabalho infantil, não têm dado a necessária atenção a esse trabalho porque a distribuição da renda permanece a mesma. Observa-se que nos gastos sociais, suas diretrizes são, comumente uma resposta às situações conjunturais, assistenciais e imediatistas, provindas de denúncias ao emprego desse trabalho, porém sem mencionar e atacar as causas estruturais a que se vinculam. Segundo Arroyo:<sup>196</sup>

À medida em que cresce a luta por uma educação de qualidade, à medida que governos democrático-populares tomam posse em Prefeituras e Governos Estaduais, à medida que empresários passam a exigir uma formação escolar básica de qualidade, a questão que nos é colocada diz

---

<sup>194</sup> Entrevista realizada em março de outubro de 2001.

<sup>195</sup> SILVA, Carlos Alberto. Razão e educação no ocaso do milênio. *Revista História & Ensino*. Departamento de História: Universidade Estadual de Londrina, Pr, v. 5, abril de 1999, p. 81-2.

<sup>196</sup> ARROYO, Miguel G. A Universidade, o trabalhador e o curso noturno. *Universidade e sociedade*. Brasília [DF]: UnB, v. 1, n. 1, p. 23-32, fev. 1991.

respeito a quais pilares se embasariam um projeto pedagógico-educacional progressista. Constata-se que não basta aumentar o número de vagas sem mexer na estrutura da organização escolar que relaciona qualidades diferenciadas para parcelas da população. Há uma indústria e uma cultura da exclusão inerente no modo de funcionamento da escola.

Segundo Gomes, no Brasil, como “*a população começa a trabalhar cedo, tangida especialmente pela pobreza*”, grupos de jovens, são, por vezes, lançados em ondas sucessivas no mercado de trabalho. As mais prematuras são as de baixa origem sócio-econômica e se destinam às piores posições na estrutura ocupacional, como esclarece Simone Mateos,<sup>197</sup> ao destacar que cerca de 3,5 milhões de menores de 14 anos trabalham no Brasil.

Gomes observa, ainda, que enquanto as famílias dos chamados extratos altos e médios da sociedade preservam seus filhos, a fim de que se preparem adequadamente para o mercado de trabalho, as de baixa renda são obrigadas, para ampliar seus recursos a, prematuramente, colocar seus filhos no mercado de trabalho. Essas tarefas vão se incompatibilizar com a freqüência à escola. Dessa forma, a carreira profissional para a criança ou jovem da classe popular permanece fortemente atribuída à sua situação sócio-econômica. Assim,

(...) a denúncia do caráter excludente da escola via produção dos fracassados escolares exige a problematização de que qual qualidade da escola que queremos. A legitimação social da dominação capitalista no Brasil também passou pela concessão da escola pública para todos com um nível de qualidade bastante baixo, que expulsa o aluno pobre-trabalhador do sistema de ensino. Nesse sentido, o desafio da permanência na escola da maioria da população constitui-se hoje, na questão crucial.<sup>198</sup>

A afirmativa acima é confirmada pelo depoimento de Marcela de Lima Oliveira, 16 anos, cursando a 7<sup>a</sup>. Série;

---

<sup>197</sup> Cf. MATEOS, Simone Bicher. Nossas crianças: a sucata do progresso. *Revista Atenção*. Rio de Janeiro, n.2, p. 8-16, dez. 1995/jan.1996, “*Mais de 70% dessas crianças recebem em torno de meio salário mínimo. Outros, (...) cumprem jornadas de até 12 horas e não recebem nada para isso. Arrebatam os pulmões nas carvoarias ou nas fábricas de calçados inalando cola. Cortam até 12 toneladas de cana por dia ou carregam pesadas caixas de laranjas, ganhando lesões irreversíveis.*”

<sup>198</sup> ARELADO, Lisete. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*. Brasília [DF], ano 7, n. 39, p.37-43, jul./ set, 1988.

(...) aqui não tem como viver, não tem serviço (...). Faz um mês que meu pai tá desempregado e minha mãe também não tá trabalhando e como somos em oito pessoas, vamos para Minas porque lá há trabalho certo.(...) Com os estudos quero um futuro melhor (...) Mais trabalhar e estudar é também um desafio que estou praticando. Isso é a vida que levamos pra ganhar um pouco de dinheiro e mesmo assim não dá.

Voltada à preparação de profissionais para o mercado, os currículos são alvo de alterações, não com a finalidade de dotá-los de um pensamento crítico, mas de formar pessoas aptas para o trabalho. Conforme depoimento do psiquiatra Haim Grispim,<sup>199</sup> um dos mais sérios problemas acarretados pelo trabalho infantil, que disciplina mais cedo o corpo e a mente desse pequeno trabalhador é o fato de que, “...a criança que trabalha será um adulto dócil, obediente e até apático.” E o que é tão sério quanto, como estão sujeitas aos mesmos problemas dos adultos, ficam sem infância, sem escola e sem o futuro sonhado. Seu futuro será o de seus pais uma vez que

Não há sindicato e legislação que os reconheça, são apenas mão-de-obra barata, sem emprego nas entressafas e seminômade.<sup>200</sup>

Nesse sentido, afirma Leão:

As estratégias de exclusão social têm se dado não somente por uma escola inacessível do ponto de vista de mecanismo como o ritmo e o tempo da escola, os cursos de finais de semana, as disciplinas descoladas da realidade dos alunos. (...) A escola é estruturada para excluir. Sua organização não se identifica com a materialidade da vida de um trabalhador comum. No sentido da vida e do trabalho, o aluno trabalhador na sua inteireza é um corpo estranho à instituição escolar, organizada que está para oferecer uma mão-de-obra treinada, dócil e barata (...) ao mercado.<sup>201</sup>

---

<sup>199</sup> Revista *Atenção*, op. cit., p. 15.

<sup>200</sup> COLOSSO, Francisco de, op. cit., p. 62.

<sup>201</sup> LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A Universidade, a vida, o trabalho... A qualidade da educação. *Cadernos Ceas*. Salvador, BA, jan./fev. de 1977, p. 20- 95.

Uma queixa constante nos depoimentos colhidos, é a dificuldade em prosseguir os estudos, como afirma Stefani S. Silva, 14 anos, que parou de estudar na 8ª série é a de que:

em alguns lugares de Minas é difícil estudar porque as fazendas ficam muito longe das escolas e não tem transporte. É muito sofrido, mas se a gente quer ser alguma coisa na vida, vale esse sacrifício, porque ninguém quer ficar o resto da vida mudando de lugar e apanhando café. (...) Eu não desejo o que passo em minha vida pra ninguém (...) é muito sofrido.

A educação que, como vimos no capítulo 2, passa a ser a cura de todos os males, o veículo pelo qual o indivíduo irá ascender social e economicamente, portanto, a equalizadora das desigualdades onde os mais esforçados se sobressaem.

As concepções que norteiam o atual modelo educacional procuram negar as desigualdades sociais como fundo de uma estrutura de classe e da lógica excludente do capitalismo. Tal visão apresenta essa problemática como resultado de falta de conhecimentos técnicos e qualificação profissional, que seriam sanados mediante investimentos em educação; uma vez alcançada essas metas de investimento, a divisão não se daria mais entre ricos e pobres, mas sim entre competentes e incompetentes.

A realidade escolar oferecida aos filhos dos trabalhadores, no geral, não leva em consideração questões básicas relativas ao nível de desempenho de cada estudante. Dificuldades nutricionais comprometem a aprendizagem e, explicam, em parte, o alto índice de reprovação e abandono escolar. Reforma Curricular, avaliação de professores, plano de cargo e carreira, reciclagem profissional, promoção automática, entre outras, são algumas das medidas sugeridas para dar solução aos problemas do 1º Grau.

As condições de vida da classe trabalhadora não permitem que o filho obtenha informações e experiências próprias do nível da escola, visto ser esta mantida e orientada por padrões que privilegiam uma educação voltada às necessidades da classe média urbana. Repassa às crianças, exigências que as fazem sentirem-se marginalizadas e desestimuladas dentro de um sistema que não

atenta para as necessidades fundamentais do seu contexto de vida, como demonstra Stefani S. Silva:

existe muita dificuldade com a transferência que demora e algumas escolas de Minas não recebem bóia-fria e a gente perde o ano escolar.

O desempenho escolar, passa a ser condição de ascensão. O triunfo ou o fracasso escolar é e será de responsabilidade individual, e não somente determina o acesso ou não ao nível superior, como também produz um escalonamento dentro da própria faixa da pobreza, afirma Edístia Oliveira:<sup>202</sup>

Na verdade, a ideologia que atribui a responsabilidade individual no desempenho torna-se necessária à reprodução das relações sociais de produção. A escola aqui pode ser situada como um aparelho a serviço da reprodução.

O debate acerca das perspectivas educacionais no Brasil está alicerçado, como salientado, nos princípios do Iluminismo, que tem como preocupação básica, formar profissionais competentes e aptos a se inserirem no mercado de trabalho, hoje, altamente competitivo. Para tanto, é necessária a busca do conhecimento científico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996, no art. 1º. , § 2º. afirma que *“a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”* Além disso, afirma:

Ao propor uma educação de qualidade para todos, não podemos deixar de pensar uma educação plenamente formadora do ser humano. Nem podemos deixar de combater uma escola que exclui o aluno trabalhador ao não se encontrar com a vida deste. Não podemos deixar de atacar a estrutura formadora de um ser humano obediente e passivo que vive introjetadamente o sentimento de inferioridade por não ter tido condições materiais para dominar os sagrados conteúdos básicos.

Embora se fale sobre educação para a liberdade e para que os agentes do processo educacional se assumam como sujeitos de seu próprio

---

<sup>202</sup> Cf. Oliveira, Edístia Maria Abath Pereira de O único caminho para min é aprender a trabalhar. *Caderno do Ceas*. Salvador, BA, n. 163. Maio/ jun., 1996, p.34.

aprendizado, graves problemas sociais nele interferem, limitando o seu êxito, porque o ensino, por estar desvinculado da vida, acaba sendo assimilado de forma relativamente passiva e fragmentada por amplos contingentes da população na busca da qualificação para o trabalho.

A educação para a competência, que vem sendo implementada em algumas unidades de ensino do Estado do Paraná, se reveste de hierarquização e formalismo rígidos. A hierarquização se expressa nas diferenciações de posturas entre direção, supervisão, coordenação, professores, funcionários e alunos, em nome de uma suposta busca da racionalização do trabalho e da qualidade do ensino. A hierarquização, que acaba por semear desigualdades, encontra no formalismo, uma negação da realidade cotidiana, vivenciada pelos agentes ativos do ato pedagógico. Nas escolas é comum a preocupação com “planejamentos” anuais, mensais e até mesmo diários que, na maioria das vezes, não passam de abstrações teóricas impermeáveis às experiências concretas vividas pelos diversos indivíduos envolvidos no processo ensino- aprendizagem. Com freqüência o formalismo, que busca uma suposta objetividade, manifesta-se na mais rigorosa cronometração do tempo das atividades programadas, como se o saber pudesse ser realmente medido e quantificado.

Uma queixa comum dos alunos migrantes está na dificuldade em conseguir a transferência para as escolas mineiras, em razão do tempo para que a mesma fique pronta.

Dentro das salas, quase sempre pequenas e pouco arejadas, os alunos ficam expostos às incontáveis e cansativas aulas expositivas que reservam aos alunos o papel de espectadores passivos e receptores de um conhecimento pré-determinado.

Fica evidente a distância entre a prática política e o discurso. Quando se divulga em propagandas, a ampliação do sistema escolar ou reformulações na regulamentação da educação nacional, observa-se que se prioriza apenas um nível educacional – o nível básico – em detrimento de outro que prepara o indivíduo com patamares de conhecimentos superiores. Isso faz da política educacional, uma “via de mão dupla”, pois esta, na medida em que é implementada,

cria obstáculos ao acesso das classes populares ao nível superior de ensino. Ou seja:

[curso superior] são excluídas todos (...) os integrantes das classes trabalhadoras porque visa apenas a formação das classes dominantes e das camadas médias. No curso de segundo grau profissionalizante, há uma ênfase no ensino elementar, atendendo basicamente os filhos de famílias das classes trabalhadoras, mas (...) sob a marca da qualidade inferior em relação àquela reservada aos filhos das famílias das classes dominantes. Garantindo a mesma educação a todos, a escola passa a ter plenas condições de responsabilizar o indivíduo pelos seus resultados escolares e sociais. Qualquer desigualdade a partir daí é da competência de cada indivíduo, uma vez que a oportunidade foi propiciada a cada um.<sup>203</sup>

Pode-se afirmar, a partir de vivência, que não só o meio no qual esses alunos estão inseridos os direciona para esse mercado, que não lhes oferece as possibilidades almejadas, mas também a formação recebida nos bancos escolares longe está de atender suas especificidades, como comprovam os depoimentos dos alunos.

#### 4.2.2 Educação e trabalhador migrante rural

A escola, do ponto de vista do aluno trabalhador, não tem promovido a formação plena dos que a freqüentam. As reformas curriculares, avaliações externas e recompensas por produtividade, não bastam.

Temos uma escola que separa tempo, enquanto espaço de trabalho e tempo, enquanto espaço de escolarização e que homogeneiza os alunos desconsiderando suas múltiplas dimensões de gênero, raça, trabalho, etc. Uma escola que concentra o saber nos livros e na figura do professor, desvalorizando a experiência de vida de quem chega à escola; que elege um aluno-padrão bem distante das condições concretas do trabalhador brasileiro, avaliados por critérios

---

<sup>203</sup> CUNHA, Luiz Antonio R. **A política educacional no Brasil**: a profissionalização do ensino médio. 2. ed. Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca, 1977, p. 19.

que visam, separar o joio do trigo, definindo o “bom” aluno com a nota dez e o “mau” aluno com a nota zero.<sup>204</sup> Difícil saber, numa realidade multifacetada, o significado do dez e do zero, numa avaliação truncada, como a que se efetiva para os alunos migrantes de Bela Vista para Minas Gerais, segundo o depoimento de Janaína:

É difícil serviço braçal pesado com os estudos porque lá as matérias são diferentes e, às vezes, [o conteúdo] está atrasado, outras adiantado e as médias de aprovação são feitas tirando a média das notas que alunos levam daqui [Bela Vista do Paraíso] com as notas tiradas lá.<sup>205</sup>

Aqueles que chegam à Escola não são uma força de trabalho homogênea. São pessoas com histórias diferentes e marcas individuais. Trazem consigo a vivência da condição de mulher ou homem, de jovem ou adulto, de negro ou branco, de interiorano ou urbano, etc. Trazem sonhos, desejos, vivências culturais, sentimentais e afetivas.<sup>206</sup> Trazem desejos com os quais a Escola, curricular, disciplinar e racionalista não sabe trabalhar. Trazem necessidades que a Escola, classista e excludente, não percebe ou não quer entender.<sup>207</sup>

---

<sup>204</sup> SILVA, Carlos Alberto Pereira. Razão e educação no ocaso do milênio. *Revista História & Ensino*. Departamento de História: Universidade Estadual de Londrina, PR, v. 5, p.71-84, 1999.

<sup>205</sup> Depoimento de Elizamar do Carmo David, 15 anos, 8ª. Série, em outubro de 2001.

<sup>206</sup> Cf. depoimento de Janaína, 16 anos, cursando a 6ª. Série, realizado em março de 2001, *não dá pra trabalhar e estudar, porque deixo a roça muito tarde ...*. Mas, mesmo assim, sonha em ser advogada.

<sup>207</sup> Cf. LEÃO, G. M. O., op. cit., p. 86, “A escola não está preparada ou está intencionalmente estruturada para atender a todos, menos aos trabalhadores. Mais que despreparada para atender aos trabalhadores, a Escola não está aberta à heterogeneidade que marca a classe trabalhadora no atual estágio de desenvolvimento capitalista.”

A vida escolar do aluno trabalhador é marcada pelo não lugar na escola.<sup>208</sup> As condições de estudo são piores para o aluno trabalhador, o que dificulta a própria vivência no ambiente escolar. Estar adaptado a um lugar é sentir-se livre para se locomover, conversar, opinar, etc. Identificar-se com um lugar é sentir-se em casa como se aquele lugar fizesse parte de sua vida, fato que não acontece na escola.

Os depoimentos a seguir demonstram esse não sentir-se integrado à nova realidade escolar:<sup>209</sup>

É difícil trabalhar o dia inteiro e estudar de noite. Também os alunos das escolas mineiras deixam a gente sem graça porque ficam olhando pra gente como estranhos.

(...) prá mim a maior dificuldade é ter de estudar lá em Minas. As matérias são todas muito difíceis e os professores não explicam direito. Os alunos são todos curiosos e só pegam amizade com a gente para saber da situação social da pessoa.

(...) as matérias são muito diferentes e os alunos, quando chega aluno novo, quer bater na gente.

(...) continuo na escola porque não quero passar a vida na roça. Aqui é muito difícil porque a gente é muito sozinho...

(...) Eu não desejo o que passo em minha vida pra ninguém (...) é muito sofrido.

A poesia *Mar de areia*, a seguir, traduz de modo inequívoco, a consciência de que a natureza recriada é resultado de um trabalho contínuo na busca de uma sobrevivência dolorosa e sem alternativa de mudança. (*As flores do café/ são os cortes nos pés/ são os calos nas mãos/ e do gato um sermão...*). Nem ao descanso, que o Criador se deu no sétimo dia da criação, têm direito. É um trabalho sem desfrute, marginal, portanto, de “*grãos deste imenso mar de areia*”.

---

<sup>208</sup> Cf. Depoimento de Silvana Aparecida Martini, 15 anos, realizado em março de 2001, parou de estudar na 5.ª série, em razão da transferência, pois, “... quando chega lá, a escola mais próxima e que tem vaga é de 1.ª à 4.ª séries porque a de 5.ª à 8.ª séries fica numa distância de 60 km, quase sempre não tem vaga, sendo preciso estudar à noite e, como não tem transporte, fica difícil estudar lá.”

<sup>209</sup> Depoimentos de Luciana L. da Silva, 13 anos, 5.ª. Série, Marcela de Lima Oliveira e Wellington, já citados e Elvis R. Cardoso, 12 anos, 5.ª. Série.



Em outras palavras, de alguém que não se sente individualizado, mas um, entre múltiplos ...

Nossas escolas têm sido espaços extremamente limitados de formação humana. Para os trabalhadores que freqüentam cursos noturnos ou de fim de semana e para os alunos migrantes rurais, o trabalho e a escola são espaços de sofrimento, de estranhamento, do não lugar. Passa-se pela escola, na correria de ir de casa para o trabalho, do trabalho para a escola, da escola para casa, como observa Geraldo Leão (1977, p. 20):

Estudando nos trajetos e nos intervalos do tempo de trabalho, sentando no fundo da sala de aula, passando os olhos em alguns textos, contando com a boa vontade dos professores, esgotando suas últimas energias, os alunos têm acesso ao canudo - esse legitimador da oportunidade educacional conferida a todos em nossa sociedade.

A consciência da dificuldade em ser trabalhador que estuda e, com o estudo ascender a uma profissão liberal, está clara no depoimento de Valdinei José Ribeiro, 15 anos, cursando o 2º. Colegial. Na impossibilidade de ser médico, se conforma em ser professor:

(...) pelo terceiro ano vou pra Minas colher café (...) entrego todo o meu salário para meu pai. É muito difícil trabalhar e estudar porque as distâncias entre a fazenda e a escola são grandes. Queria ser médico, mas precisa ter dinheiro. Assim, acho que o máximo que posso ser é professor.

Daiane Ribeiro, 13 anos, 7ª. série, que desde os nove anos acompanha sua família para Minas:

Acho que a escola ajuda a gente a ser alguém na vida, porque o trabalho braçal não ajuda nada. Quero ser professora e só com o estudo vou conseguir sair da roça.

Josiana da Silva Machado, com 16 anos, abandonou o 2º. Colegial porque desde os doze anos vai para a colheita de café nas fazendas mineiras. Abandonou a escola porque não conseguia trabalhar durante o dia em serviço pesado e estudar a noite, principalmente porque as transferências chegavam atrasadas e as escolas mineiras não aceitavam alunos sem a transferência na mão.

Mas, apesar de todas essas dificuldades pretende retomar os estudos porque quer ser jornalista.

Sandy Cristina da Silva, reprovada na 5<sup>a</sup>. série, diz que tem nome de artista famoso, mas, mais famoso talvez seja o sorriso tímido e sofrido presente em seu rosto. Sandy, após a entrevista ficou muito tempo conversando comigo, e afirmou que sente muita vergonha ao admitir que vai, todo ano, para Minas colher café – tem vergonha de ser migrante rural. É provável que a vergonha não seja mais forte que a realidade em que vive. A pobreza parece sombra rondando cada canto do casebre onde mora. Vai para Minas “*pela falta de trabalho na cidade*”, afirma a pequena. Sua irmã menor interfere e diz que vão para Minas pelas “*dificuldades em casa*”. “*A escola*, afirma Sandy,

este ano não deu porque reprovei a 5<sup>a</sup> série no ano passado, mais é importante estudar pra poder arranjar serviço e não precisar mais ir pra Minas colher café.

Como se observa nos depoimentos, os alunos trabalhadores têm esperança de que a escola, ou seja, o estudo, como dizem, possa solucionar o problema da migração anual para fazendas mineiras. Em outras palavras, a educação pública, - a escola – é, ainda, a única esperança de dias melhores - deixar de ir colher café nas fazendas mineiras, deixar de ser bóia-fria, deixar de ser tão pobre... A escola pública de Bela Vista, cujo Paraíso deve ter ficado no passado -, se é que existiu - é a única esperança de trabalho menos humilhante, que o de bóia-fria.

É só trabalhando com essa população excluída de seus direitos, para entender a importância dada à escola por essa população. Se, numa situação normal, existe responsabilidade por parte da escola, nessa situação de abandono, a responsabilidade é muito maior e ser professor assume o caráter de luta contra a injustiça social.

### 4.3 Os Depoimentos e a Educação Pública

Poderia entrevistar outros alunos, mas as respostas seriam semelhantes, porque a realidade em que vivem, apesar das diferenças familiares e valores culturais, é a mesma. Trata-se de vidas, de sonhos e de esperanças que se desfazem ano a ano na dolorosa *via crucis* da busca pela sobrevivência, residindo temporariamente numa cidade pequena, com uma economia baseada na agricultura, e um setor de serviços estreito. Migram para fazendas, como mão-de-obra da agricultura e retornam para o local de origem que, por eles, pouco pode fazer.

Pode-se afirmar, a partir de vivência, que não só o meio no qual esses alunos estão inseridos os direciona para esse mercado, que não lhes oferece outras possibilidades, mas também a formação recebida nos bancos escolares longe está de atender suas especificidades.

Em sua grande maioria, são famílias inteiras que se deslocam para o trabalho nas lavouras de café levando seus filhos adolescentes, elementos imprescindíveis para o ganho do sustento familiar. São adolescentes que levam consigo uma declaração de que pediu a transferência para as escolas mineiras, embora a grande maioria, nem sequer chegue a apresentá-la.

Problemas dos mais diversos dificultam o acesso destes jovens às escolas mineiras: distância entre a fazenda e as escolas; transporte deficitário; falta de condições físicas depois da jornada diária de trabalho de sol a sol e, o que ficou patente nos depoimentos; as dificuldades de adaptação a um ambiente escolar estranho à sua vida e a currículos que privilegiam outros conteúdos.

Acresce, ainda, que as escolas que se dispõem a recebê-los, tanto nas regiões de Minas ou de São Paulo, quanto no Município de Bela Vista do Paraíso, enquanto instituições públicas, não têm condições e nem programas específicos para atender a essas peculiaridades de aluno trabalhador braçal e também não apresentam preocupação em resgatá-los enquanto sujeitos criativos que têm o direito à educação. O monólogo, a seguir, escrito por uma aluna migrante rural, exemplifica essa incrível capacidade de criação.





Ao contrário, é como se não existissem; e é neste ponto que os programas governamentais, desenvolvidos pelas escolas, evidenciam que nem todos os indivíduos têm as mesmas oportunidades, demonstrando claramente que a difundida idéia de igualdade serve apenas para camuflar o seu papel de reprodutora de mão-de-obra de reserva. Em outras palavras, trata-se de uma igualdade entre os iguais - classe dominante e classes subalternas - estas, divididas em mais, ou menos subalternos.

Por esse caráter, ela repõe, por um lado, o desejo da escola como aspiração para melhoria das condições de vida e ascensão social e, de outro, o estranhamento entre o mundo da vida - trabalho - e o mundo da educação das classes subalternas.

Surgida no contexto da modernidade, a educação escolar institucionalizada pelo Estado colabora, portanto, para o privilegiamento de um tipo de razão pretensamente superior. E o faz separando as tarefas educativas da vida cotidiana, com o objetivo de combater a ignorância e civilizar.

Assim, a escola, enquanto instituição de acesso, graduação e incorporação de determinados saberes, explicita-se ao longo de sua existência, como espaço contraditório: objeto de desejo e luta por grandes parcelas da população mas, ao mesmo tempo, como espaço excludente, disciplinador, ordenador e silenciador dessa mesma população.

O que se pode concluir desses relatos é que as condições de trabalho e as dificuldades reais para conciliar o trabalho na roça e os estudos se repetem em vários pontos do País, onde há necessidade de se manter um contingente ativo de trabalhadores como mão-de-obra de reserva.

Os alunos que fizeram seu depoimento, embora matriculados, já vêm de uma situação escolar não regular - um semestre em uma escola de um Estado e outro, em outra escola de um outro Estado - com conhecimentos mais fragmentados que o dos alunos regulares, portanto candidatos à reprovação e à evasão escolar. É um ensino capenga, marcado pela ideologia da escola que abre as portas para todos e que oferece oportunidades iguais para todos. Acontece que, embora iguais em direitos, esses alunos não são iguais aos demais alunos

trabalhadores, pela própria situação de migrantes rurais, conforme afirma uma professora:<sup>210</sup>

O maior problema sofrido pelo aluno trabalhador sazonal é que ele tem uma aprendizagem sem seqüência; sua formação é fragmentada, razão pela qual tem muitas dificuldades para acompanhar uma turma regular.

Ora, se o aluno tem um aprendizado fragmentado, é natural que não possa acompanhar uma turma regular. Nesse sentido, se há as chamadas turmas de correção de fluxo, por que não aproveitá-las para buscar a formação dos pré-requisitos necessários para que possa, ao menos, sentir-se menos inferiorizado frente a seus colegas?

Acontece que não é apenas isso. Há, por um lado, o estigma de bóia-fria já introjetado e, anualmente, reforçado pela migração e, de outro, a sensibilidade e o reconhecimento do problema por parte do professor; este nem sempre fácil de solucionar.

O fato de mudarem, todos os anos, de escola e de Estado, portanto de sistema escolar, e insistirem em manter um vínculo com a escola regular (diurno e noturno) ou Supletivo, dá a dimensão exata da luta inconsciente de desafiarem o presente e de se prenderem à construção utópica de um futuro, no qual o trabalho os qualifique.<sup>211</sup> Isso ocorre porque sentem o peso do estranhamento, da solidão, do isolamento, da exclusão e da desqualificação por serem trabalhadores sazonais, mais conhecidos como bóias-frias.

Por sua vez, chama a atenção as dificuldades com as transferências, porque, uma vez que esses alunos se transferem por necessidade de trabalho, isto é, de sobrevivência, já era tempo de as escolas dos dois estados estarem preparadas para atendê-los, em especial porque cabe a elas o

---

<sup>210</sup> Depoimento da Professora Sirlene, Colégio Estadual Brasília de Araújo, Ensino Fundamental e Médio, Bela Vista do Paraíso.

<sup>211</sup> Cf. COLOSSO, Leonardo. Op. Cit., p. 97, " O salário, além de representar concretamente o sustento das necessidades básicas da família, contém significações mais abstratas de esperança ou de possibilidades de realizar projetos, sonhos e fantasias".

estabelecimento dos critérios pelos quais os alunos serão avaliados. Ora, se os critérios são da escola, por que esta não os vê enquanto sujeitos portadores de especificidades e os trata enquanto tais? Como isso não ocorre, contribuem para a consolidação do estranhamento entre o mundo da vida e o mundo da escola, evidenciando que para a escola, eles inexistissem em suas necessidades, mas estão presentes, enquanto números nas estatísticas de evasão escolar ou retenção na série.<sup>212</sup>

Ora, a questão do acesso à escola e do seu aproveitamento por parte dos alunos das classes trabalhadoras, tem preocupado não apenas aqueles que, de alguma forma, trabalham mais diretamente com os problemas educacionais, mas também todos os envolvidos com o processo de democratização da sociedade brasileira e com a melhoria das condições de vida material e não material de seus trabalhadores.

Não é possível desvincular os fenômenos educacionais de seu contexto específico, isto é, da sociedade capitalista onde, como já se salientou, a educação está dualizada em escola para os ricos e escola para os pobres e, tendo em vista que, com exceção de uma parcela minoritária que ocupará postos de trabalho mais qualificados, a economia, nas cidades pequenas como Santa Margarida, não necessita de uma força de trabalho com níveis mais elevados de escolarização. O capitalismo forma o que precisa para funcionar e se reproduzir de forma satisfatória. Como bem salienta Carvalho,<sup>213</sup>

Considerando, inclusive, a dimensão da mão-de-obra disponível e a organização de certos setores que se apoiam na exploração intensiva e extensiva da força de trabalho socialmente desqualificada, até mesmo a exclusão da escola constitui um mecanismo que legitima a sujeição dos trabalhadores às mais precárias condições de trabalho e reduz as pressões por uma inserção ocupacional mais favorável, que o sistema produtivo não oferece à grande maioria da população.

---

<sup>212</sup> "O trabalhador sazonal é do tipo que todos os anos sai da escola em meados de maio e nem sempre retorna à mesma quando volta para casa. Costuma aparecer, com frequência, na estatística da evasão escolar". Depoimento da Professora Rosângela Teixeira Rodrigues, Colégio Estadual Brasília de Araújo, Ensino Fundamental e Médio, Bela Vista do Paraíso.

<sup>213</sup> CARVALHO, I. M. M. de. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos CEAS*. Salvador, BA, n. 87, p. 44-59, ct., p.45.

Um conjunto de fatores, no qual se destaca a presença de expressivo contingente de reserva de mão-de-obra, é responsável, afirma a autora, pela reprodução social da força de trabalho na sociedade brasileira, bem como pelo processo de pauperização que atinge a grande maioria de trabalhadores rurais. Com uma remuneração insuficiente para que possa suprir as necessidades básicas da família, o trabalhador tem que ampliar sua jornada de trabalho,

(...) o que implica não apenas na ampliação da jornada de trabalho do chefe de família como na extensão a outros membros do grupo doméstico da responsabilidade de atenuar o decréscimo da sua renda real, com a incorporação produtiva das mulheres, adolescentes e crianças, com óbvias repercussões sobre suas possibilidades de escolarização.

A necessidade de se ter uma escolarização básica não decorre apenas ou principalmente de uma incorporação abstrata da ideologia da educação como mecanismo de democratização das oportunidades e de ascensão individual, mas de fatores muito mais concretos e relacionados às condições de existência dessas populações.

Durante a pesquisa entre os alunos e professores verificou-se a importância dada pela população de baixa renda ao que se pode considerar o mínimo de escolaridade. A maioria é consciente de que este mínimo representa um dos requisitos de constituição da força de trabalho nas áreas urbanas e uma das exigências para uma melhor inserção ocupacional.

Não ter “educação”, isto é, escolaridade necessária é estar fadado a tornar-se de mão-de-obra de reserva. Requisitos educacionais e diplomas tornaram-se hoje meios utilizados pelas empresas e pelos empregadores para seleção e para redução da remuneração de seus empregados.

É por isso que, enfrentando dificuldades e limitações, mesmo não sendo o ideal, os pais se esforçam para manter os filhos nas escolas. Não por poucas vezes ouvi pais afirmando *“Tem que fazer o segundo grau porque o ginásio de hoje é a mesma coisa de se ter o primário do meu tempo”*.

Não basta somente os esforços e sacrifícios realizados pelos trabalhadores e suas famílias. Como os investimentos em educação são restritos tendo em vista o elevado grau de exclusão e não se prioriza a escolarização da

classe trabalhadora, a distância das escolas, a oferta insuficiente de vagas já representam para os filhos dos trabalhadores sazonais um primeiro mecanismo de exclusão educacional. A esses se associam os já apresentados e verifica-se como a escola reproduz a mão-de-obra sazonal para as lavouras do Paraná, Minas Gerais e São Paulo, no Município de Bela Vista do Paraíso, no Paraná.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola surgiu, como apresentamos, para preparar o homem novo da sociedade capitalista em construção; um homem disciplinado para o trabalho e que, com sua racionalidade, visse as vantagens do trabalho. A lógica da racionalidade buscava a homogeneização – formar homens civilizados -, não as diferenças.

Ora, a escola, em nossa sociedade globalizada continua fiel às suas origens – preparar o homem para contribuir com o seu trabalho, para a reprodução ampliada dessa sociedade. E homens cada vez mais preparados e competitivos que lutam entre si por recursos cada vez mais escassos e num mercado cada vez mais estreito ou restrito.

Essa é a lógica que preside a organização escolar, contrariando a educação para o ócio. Isso está presente, como salientado, na legislação sobre educação – preparar para o trabalho e para o exercício da cidadania. Preparar para..., significa que cada ação desenvolvida dentro da escola, não é vista como trabalho e nem como exercício da cidadania. São ações distantes, porque o mundo da escola desliga-se do mundo do trabalho, uma vez que trabalho não é entendido como toda a ação que, de um esforço, como por exemplo, uma redação, uma pesquisa, resulta um produto que é o conhecimento, por sua vez, resultado do trabalho. Cidadania, parece não estar ligada ao respeito pelo outro, mesmo sendo ele um bóia-fria, que incorporou o estigma de ser bóia-fria, isto é, de fracassado, imposto pelo conjunto social no qual está inserido.

Preparar para o trabalho e o exercício da cidadania não é para o futuro, mas para o cotidiano escolar do presente, do agora, que deve ser o espaço das sociabilidades e solidariedades, onde a homogeneização que preside sua dimensão institucional – regras, normas, controle burocrático – devam ser superadas.

Em lugar da competitividade, que cria o “*perdedor*” responsável pelo seu fracasso, ações de sociabilidade e cooperação dentro da sala de aula, rompendo com a lógica da exclusão. Em lugar de conteúdos estanques e aulas expositivas, distantes do mundo da vida dos alunos, atividades de estudo do meio, trabalhos em grupo sempre visando solucionar um problema posto pelo conjunto da sala, no intuito de incorporar o mundo da vida ao mundo da escola.

Vimos que os teóricos apresentados no início deste trabalho entendem a educação como reprodução da sociedade em que essa educação se efetiva. Essas análises foram, no entanto, aos poucos, se tornando insuficientes para entender os alunos como sujeitos e entender a escola como uma instituição humana.

Diante de um mundo governado pela razão instrumental, as resistências resultam dos usos e apropriações sociais que escapam da dominação política e da sujeição econômica, bem como dos não-usos que são feitos das instituições, de suas mensagens, apelos e determinações. Isso só é possível no cotidiano, instância onde se processa a reprodução das relações sociais e, ao mesmo tempo, o lugar dos sonhos, dos prazeres, do desejo de viver; portanto, o lugar da produção de outras perspectivas não previstas no plano institucional que prima pelo formalismo. Para além do controle instrumental do *deve-ser*, na dimensão das sociabilidades cotidianas reside a possibilidade da transgressão, da recusa, do conflito, da rebeldia que vão além dos limites onde o Estado exerce sua soberania. José de Souza Martins,<sup>214</sup> recuperando Lefebvre, entende que “*não há reprodução de relações sociais, sem a produção de relações, não há repetição sem uma certa inovação*”.

Assim, enquanto o processo de institucionalização atua no sentido da manutenção da equalização dos desiguais, visando reproduzir o estabelecido, a possibilidade de mudar a realidade reside, segundo Martins, no plano do cotidiano, no espaço onde ficam os “*resíduos*”, isto é, as

---

<sup>214</sup> MARTINS, José de Souza (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo: HUCITEC, 1996, p. 22.

diferenças que não sucumbem à opressão da equivalência, (...) são o querer que não se deixou capturar, aprisionar em modelos; são o novo que emerge do movimento dialético de inclusão e exclusão de conteúdos momentaneamente portadores ou não da diferença. (...) O novo, a diferença nasce, pois, do movimento que contém tanto a repetição quanto a criação. É o movimento do possível-impossível. Ou seja, o movimento pelo qual o possível é a diferença que consegue romper, transgredir e vencer o homogêneo e que, ao lograr esse intento, cria, como capacidade diferencial, a possibilidade de transformação da prática social.

Por essas questões, a escola, apesar de toda a sua precariedade, continua sendo um espaço de sociabilidade que, ao permitir, a formação de um mínimo de reflexão sobre a realidade, permite, também, com que as pessoas vejam seu cotidiano por ângulos diferentes. Entende-se, assim, como o ato educativo contribui para a formação subjetiva de forças contrárias à dominação, apesar de sua forte marca de exclusão social.

Resta perceber que, independente de ser uma instituição controladora, a escola pode se transformar em espaço que dê início à criação e à transformação da prática social educativa. Para isso seria necessário disponibilizar a toda a sociedade as mesmas condições de existência, traduzidas em educação, saúde, habitação, alimentação e trabalho. Só assim será possível a democratização do espaço escolar como parte de um movimento mais amplo de uma grande parcela da sociedade, como componente de um projeto de sociedade norteadas por necessidades econômicas de ampliação do capital que possa trazer a superação das formas de exclusão e, também, as possibilidades de superação da realidade presente.

No término da redação deste trabalho, mas não da luta por um mundo menos cínico e mais confiante na ação transformadora do homem, é que concordamos com Guimarães Rosa, em *Grandes Sertões ... veredas*

o real não se dispõe pra gente nem na saída e nem na chegada, ele vai se dando mesmo é no meio da caminhada.

## 1. FONTES:

### **ACERVO DO CDPH – Centro de Documentação e Pesquisa Histórica da Universidade Estadual de Londrina:**

LONDRINA (Cidade). Acervo dos Autos Criminais da Comarca de Londrina, 1ª. Vara Criminal, 1934-1970.

BRASIL (Governo). *Collecção de Leis do Império do Brasil, 1824-1989*. Rio de Janeiro : Imprensa Nacional.

COMPANHIA DE TERRAS NORTE DO PARANÁ. *Anúncio de venda de terras, 1940*.

PARANÁ (Governo). Relatório do Presidente da Província, Conselheiro Zacharias de Góis e Vasconcellos, na abertura da Assembléia Legislativa Provincial, em 15 de julho de 1854. Curitiba : Typographia Paranaense, 1854.

\_\_\_\_\_. Mensagem do Presidente do Estado, Francisco Xavier da Silva, enviada e lida perante o Congresso Legislativo do Paraná, em 04 de outubro de 1892. Curitiba : Tipographia Paranaense, 1894.

\_\_\_\_\_. Mensagem ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná, em 20 de outubro de 1894, apresentada pelo Presidente Francisco Xavier da Silva. Curitiba : Typographia Paranaense, 1894.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Exmo. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do estado ao instalar-se a 1ª. Sessão da 12ª. Legislatura, em 1º. de fevereiro de 1914. Curityba : Typographia do Diário Oficial, 1914.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Exmo. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do estado ao instalar-se a 2ª. Sessão da 12ª. Legislatura, em 1º. de fevereiro de 1915. Curityba : Typographia D` A República, 1915.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Exmo. Sr. Dr. Carlos Cavalcanti de Albuquerque, Presidente do estado ao instalar-se a 1ª. Sessão da 13ª. Legislatura, em 1º. de fevereiro de 1916. Curityba : Typographia do Diário Oficial, 1916.

\_\_\_\_\_. Mensagem dirigida ao Congresso Legislativo do Estado do Paraná pelo Exmo. Sr. Dr. Caetano Munhoz da Rocha, Presidente do Estado ao instalar-se a 1ª. Sessão da 18ª. Legislatura, em 1º. de fevereiro de 1926.

\_\_\_\_\_. Mensagem do Governador do Estado do Paraná Exmo. Sr. Francisco Xavier da Silva enviada e lida perante o Congresso Legislativo do Paraná, em 04 de outubro de 1932.

**JORNAIS:**

Folha de Londrina, 1985.

**1.2. Depoimentos orais:****Professoras:**

Sirlene, Colégio Estadual Brasília de Araújo, Ensino Fundamental e Médio, Bela Vista do Paraíso, Pr..

Rosângela Teixeira Rodrigues, Colégio Estadual Brasília de Araújo, Ensino Fundamental e Médio, Bela Vista do Paraíso.

**Alunos:**

Renata Dias, Jaqueline, Silvana Aparecida Mistrini, Luiz Fernando de Jesus, Adriana Amaro Alves, Leandro Matias, Valdinei José Ribeiro, Sandy Cristina da Silva, Érica Ribeiro Cardoso, Daiane Ribeiro, Maria José da Silva, Luciana L da Silva, Stefani S. Silva, Luana Priscila de Souza Cândido, Wellinton Ricardo, Cleonice Lopes, Elvis Ricardo Cardoso, Janaína, Suelem da Sulva Machado, Marcela de Lima Oliveira, Vaneide Paulino dos Santos, Josiana da Silva Machado, Luciana Aparecida F. Castro, Bruna Danielli de Melo, Cíntia Grasieli da Silva, Elizamar do Carmo David.

**Auxiliar de Pesquisa:**

Sílvia Helena Medeiros.

**1.3. BIBLIOGRAFIA GERAL:**

ADUM, Sonia Maria S. L. *Imagens do progresso: civilização e barbárie em Londrina (1930-1960)*. Assis, SP, 1991. Dissertação (Mestrado em História), FGL, Universidade Estadual Paulista.

ALMEIDA, Mariana J. de C. *O ensino de História nas escolas estaduais de 1º. E 2º. Graus de Londrina, 1971-1982*. Curitiba, PR, 1993. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal do Paraná.

ARELADO, Lisete. A extensão do ensino básico no Brasil: ainda um desafio político. *Em Aberto*, Brasília [DF], ano 7, n. 39, p.37-43, jul./ set, 1988.

ARIAS NETO, José Miguel. *O Eldorado: Londrina e o Norte do Paraná, 1930-1975*. São Paulo, 1993. Dissertação (Mestrado em História), FFLCH, Universidade de São Paulo.

ARIÈS, Phillippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.

ARROYO, Miguel et al. Educação e exclusão da cidadania. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* São Paulo : Cortez, 1987.

\_\_\_\_\_. ARROYO, Miguel G. *A universidade, o trabalhador e o curso noturno*. Universidade e Sociedade. Brasília, v.1, n.1, p.25-32, fev. 1991.

ASARI, Alice Yatiko. "... e Eu só queria voltar ao Japão: colonos japoneses em Assaí. São Paulo, 1992. Tese (Doutorado em Geografia), FFLCH da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. & TUMA, Magda M. *Aspectos históricos, físicos, econômicos e institucionais*. Documento consulta. Londrina, PR: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura do Município de Londrina, 1978.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. 4. ed. Brasília [DF] : Universidade de Brasília, 1963.

BIGG-WHITTER, Thomas O. *O novo caminho no Brasil Meridional: a Província do Paraná, três anos de vida em suas florestas e campos, 1872-1875*. Trad. Temístocles Linhares. Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba, PR : Universidade Federal do Paraná, 1974.

BOBBIO, Norberto. *Estado, governo e sociedade: para uma teoria geral da política*. 6. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terras, 1997.

BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 2..ed. São Paulo : Ed. da Universidade de São Paulo, 1987.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. Tradução de Sérgio Micelli. São Paulo : Perspectiva, 1974.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 24. ed. São Paulo : Brasiliense, 1989.

BRASIL (Governo). Leis, decretos e outros. *Ordenação em texto único das leis de Diretrizes e Bases da educação nacional e legislação conexa*. Brasília [DF]: Conselho Federal de Educação/INEP e Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, 1983.

CANCIAN, Nadir A. *A cafeicultura paranaense, 1900-1970: estudos de conjunturas*. São Paulo, 1977. Tese (Doutorado), Departamento de História, FFLCH, Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *A cafeicultura paranaense, 1900-1970*. Curitiba, PR : Grafipar, 1981.

CANCLINI Néstor García. *As culturas populares do capitalismo*. Trad. Cláudio Novaes Pinto Coelho. São Paulo : Brasiliense, 1983.

CAPELO, Maria Regina Clivati. *Educação, escola e diversidade cultural no meio rural de Londrina: quando o presente reconta o passado*. Campinas, SP : [s.n.], 2000. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação, Universidade de Campinas.

CARVALHO, Inaiá M. M. de. A escolarização em famílias da classe trabalhadora. *Cadernos CEAS*, Salvador, BA, n. 87, p. 44-59.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo : Companhia das Letras, 1987.

CESÁRIO, Ana Cleide C. Norte Novo - a expansão da fronteira e seu conteúdo simbólico. In PAZ, Francisco (org.). *Cenários de economia e política*: Paraná. Curitiba, PR : Prephacio, 1991.

\_\_\_\_\_. *Poder e partidos políticos em uma cidade média brasileira: um estudo de poder local: Londrina-PR, 1934-1979*. São Paulo, 1986. Tese (Doutorado-Ciência Política) Universidade de São Paulo.

COLOSSO, Leonardo. *Bóia-fria da Silva*. Assis, SP, 1990. Dissertação (Mestrado em História), FFCL da Universidade Estadual Paulista.

CORTESÃO, Jaime (org.). *A Carta de Pero Vaz de Caminha*. Lisboa: Portugalia, 19

COSTA, Emília Viotti da. *Da senzala à colônia*. São Paulo : Difusão Européia do Livro, 1966.

CUNHA, Luiz Antonio R. *A política educacional no Brasil: a profissionalização do ensino médio*. 2. ed. Rio de Janeiro : Eldorado Tijuca, 1977.

DAL ROSSO, Sadi & RESENDE, Maria Lucia S. *As condições de emprego do menor trabalhador*. Itameri, GO, Plantação de cana, 1985.

DECCA, Edgar de. *O nascimento das fábricas*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.

DELUMEAU, Jean. *O medo no ocidente: 1300-1800 uma cidade sitiada*. Trad. Maria Lúcia Machado e Heloísa Jahn. São Paulo : Companhia das Letras, 1989.

DURKHEIM, Émile. *Educação e sociologia*. 9. ed. Trad. Lourenço Filho. São Paulo : Melhoramentos, 1973, p. 41.

DRUMOND, José Augusto. Ciência sócioambiental: notas sobre uma abordagem necessariamente eclética. In ROLIM, Rivail Carvalho et al. *História, espaço e meio ambiente*. Maringá, PR : ANPUH-PR., 2000.

FERRAZ, Cristiano Lima. Crise do Fordismo, Neoliberalismo e educação brasileira. In: História e Ensino. *Revista do Laboratório de Ensino de História*. Londrina, PR: Departamento de História da Universidade Estadual de Londrina, v. 5, 1999.

FREIRE, Paulo *Educação como prática de liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. rev. São Paulo : Moraes, 1980.

Folha de Londrina, 12 de março de 2000.

GADOTTI, Moacir. *Histórias das idéias pedagógicas*. São Paulo : Ática, 1993.

GARCIA, Maria Rita de Almeida. *Campanha da vacinação seletiva contra o sarampo em abril de 1992 no Município de Maringá, PR: uma reflexão*. Londrina, PR, 1996. Dissertação (Mestrado), Departamento Materno-Infantil e Saúde Comunitária: Centro de Ciências da Saúde: Universidade Estadual de Londrina.

GOODMAN, Paul. A armadilha universal. In *Os limites da educação escolar*. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1984.

GOMES, Cândido Alberto. Trabalho do menor: o que sabemos e o que precisamos saber. *Transformação*, ano III, n.4 , 1987.

GUARINELLO, Norberto Luiz. Memória coletiva e história científica. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, vol. 14, n. 28, pp.180-193.

GUIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. rev. São Paulo : Cortez, 1994.

HANSEN, João Adolfo. A servidão natural do selvagem e a guerra justa contra o bárbaro. In NOVAES, Adauto (org.). *A descoberta da homem e do mundo*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

HOBBSAWM, Eric. J. *A era das revoluções: Europa, 1789-1848*. Trad. Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1976.

\_\_\_\_\_. *A era do capital: 1848-1875*. Trad. Luciano Costa Neto. 2. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

HOFF, Snadino. A ocupação do Norte. In: PAZ, Francisco Moraes (org.). *Cenários de economia e política: Paraná*. Curitiba : Prephacio, 1991, p. 25-39.

HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 5. ed. rev. Rio de Janeiro : José Olympio, 1968.

IANNI, Octavio. Formas sociais da terra. In *Origens agrárias do Estado brasileiro*. São Paulo : Brsiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Estado e planejamento econômico no Brasil (1930-1970)*. 2. ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1977.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL. *Paraná: economia e sociedade*. Curitiba, PR, 1981

JOFFILY, José. *Londres-Londrina*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.

LASKI, Harold J. *O liberalismo europeu*. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo : Mestre Jou, 1973.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. A Universidade, a vida, o trabalho... A qualidade na educação. *Caderno do Ceas*, Salvador, Ba, n. 167, Jan./fev.,1977.

- LIMA, Enezila de. *A Vila de Curitiba, 1765-1820*. São Paulo, 1982. Tese (Doutorado em História Social), FFLCH da Universidade de São Paulo
- LIMA, Rosely Maria de. *A modernidade no Norte do Paraná: a implantação de Londrina, PR, 1929-1951*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia), FFLCH da Universidade de São Paulo.
- LONDRINA (Cidade). Secretaria de Planejamento: Prefeitura do Município de Londrina. *Perfil 88*. Londrina, 1989.
- LOPES, Ana Yara D. P. *Pioneiros do capital: a colonização do Norte Novo do Paraná*. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado em Sociologia), FFLCH, Universidade de São Paulo.
- LORENZONI, Ionice. MEC investe em novos centros profissionalizantes. *Jornal do MEC*. Brasília, DF., Nov. /dez., n.14, 1999.
- LUZ, France. *As migrações internas no contexto do capitalismo no Brasil: a microrregião do Norte Novo de Maringá, PR, 1950-1980*. São Paulo, 1988. Tese (Doutorado em História Social), FFLCH, Universidade de São Paulo.
- LUZURIAGA, Lorenzo. *História da educação*. 9. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1977.
- MANCHESTER, Alan K. *Preeminência inglesa no Brasil*. Trad. Janaína Amado. São Paulo : Brasiliense, 1973
- MARTINS, José de Souza. *O cativo da terra*. 2. d. São Paulo : Ciências Humanas, 1975.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. São Paulo : HUCITEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. José de Souza. A sujeição da renda da terra ao capital e o novo sentido da luta pela reforma agrária. *Revista Encontros com a Civilização Brasileira*. Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 199-221, abril de 1980.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política*. Tradução de Reginaldo Sant' Anna. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1968, Livro Primeiro, vol. II.
- \_\_\_\_\_. & ENGELS, F. *O Manifesto do Partido Comunista de 1848*. Trad. Regina Lúcia F. de Moraes. Rio de Janeiro : Zahar, 1967.
- MATEOS, Simone Bicher. Nossas crianças: a sucata do progresso. *Revista Atenção*. Rio de Janeiro, n.2, p. 8-16, dez. 1995/jan.1996.
- MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema: a formação do Estado Imperial*. 2. ed. São Paulo : HUCITEC, 1992.
- MATTOSO, Kátia de Queirós (org.). *Textos e documentos para o estudo da história contemporânea: 1789-1963*. São Paulo : HUCITEC: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- MELLO E SOUZA, Laura de. *Os desclassificados do ouro: a pobreza mineira no século XVIII*. Rio de Janeiro : Graal, 1982.

MINAYO, Maria Cecília (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis : Vozes, 1986.

MOLL, Jaqueline. *História de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

MÜLLER, Nice L. Contribuição ao estudo do Norte do Paraná. *Boletim Paulista de Geografia*. São Paulo, AGB/SP, mar. 1985, nº 22, pp. 55-97.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU: Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

NICHOLLS, William H. A fronteira agrícola na História recente do Brasil: o Estado do Paraná. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*. Curitiba, PR, nº. 26, sete./out. 1971, pp. 19-53.

NIDELCOFF, Maria Tereza. *Uma escola para o povo*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

NOSELLA, Paolo. *Qual compromisso político? Ensaio sobre a Educação Brasileira pós-ditadura*. Bragança Paulista, SP: IFAN-CDAPH - Ed. da Universidade São Francisco, 1998.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no Governo Vargas. In BOMENY, Iena (org). *Constelação Capanema: intelectuais e políticas*. Rio de Janeiro : FGV, 2001.

OLIVEIRA, Edístia Maria Abath Pereira de O único caminho para min é aprender a trabalhar. *Caderno do Ceas*. Salvador, Ba., n. 163. Maio/ jun., 1996.

OLIVEIRA, Francisco de. Economia brasileira: crítica à razão dualista. *Cadernos CEBRAP*, 1. São Paulo : Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. *Modo de produção capitalista e agricultura* . 3.ed. São Paulo : Ática, 1987.

\_\_\_\_\_. *A economia da dependência imperfeita*. 3. ed. Rio de Janeiro : Graal, 1977.

PADIS, Pedro Calil. *Formação de uma economia periférica: o caso do Paraná*. São Paulo : HUCITEC, 1981.

PRIORI, Angelo. *O protesto do trabalho: história das lutas sociais dos trabalhadores rurais do Paraná, 1954-1964*. Maringá, PR. : Ed. da Universidade Estadual da Maringá, PR, 1996.

RIBEIRO, Maria Luiza S. A formação política do professor de 1º e 2º graus. 4. ed. Campinas (SP) : Autores Associados, 1995.

\_\_\_\_\_. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 14. ed. rev. e ampl. Campinas, SP : Autores Associados, 1998.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil, 1930/1973*. 23. ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2001.

SALLES, Iraci G. *Trabalho, progresso e a sociedade civilizada: o Partido Republicano Paulista e a política de mão-de-obra (1870-1889)*. São Paulo: HUCITEC; Brasília : INL, 1989.

SANFELICE, Sidnei Alex. *A colonização do Município de Bela Vista do Paraíso*. Londrina, PR, 1995. Trabalho apresentado à Disciplina de Metodologia e Técnica de Pesquisa em História : Departamento de História, Universidade Estadual de Londrina.

SANTOS, Rubens Rodrigues dos. *Colonização e desenvolvimento do Norte do Paraná*. 2. ed. São Paulo : Ave Maria, 1977.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Subsídios para a implementação do Guia Curricular de Estudos Sociais para o 1º grau: 5ª. a 8ª. séries*; coord. Maria de Lourdes Mônico Janotti. São Paulo : SE/CENP, 1978.

SILVA, Carlos Alberto. Razão e educação no ocaso do milênio. In: *História & Ensino*: Revista do Laboratório de Ensino de História: Departamento de História, Universidade Estadual de Londrina, v.5 abril de 1999, pp. 71-84.

SILVA, Sérgio. *Expansão cafeeira e origens da indústria no Brasil*. São Paulo : Alfa-Omega, 1981.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil, de Getúlio a Castelo*. Trad. Ismênia Tunes Dantas. Rio de Janeiro : Saga, 1969.

STOLCKE, Verena. *Cafeicultura: homens, mulheres e capital*. Trad. Denise Bottmann e João Rodrigues. São Paulo : Brasiliense, 1986.

TELLES, Norma. A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora. In SILVA, Aracy Lopes da (org.) *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo : Brasiliense, 1987.

THOMPSON, Edward Palmer. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Barcelona : Crítica, 1967.

\_\_\_\_\_. *A formação da classe operária Inglesa II: a maldição de Adão*. Trad. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.

\_\_\_\_\_. *Costumes em comum*. Trad. Rosaura Eichember. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.

WEREBE, Maria José Garcia. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois*. 2. ed. São Paulo : Ática, 1994.

WESTPHALEN, Cecília Maria; PILATTI BALHANA, Altiva; PINHEIRO MACHADO, Brasil. Nota prévia ao estudo da ocupação da terra no Paraná Moderno. Departamento de História: *Boletim da Universidade Federal do Paraná*. Curitiba, n° 7, pp. 1-51, 1968.

WOLFF, Francis. *Nascimento da razão, origem da crise: a crise da razão*. São Paulo: Companhia das Letras; Brasília [DF]: MEC; Rio de Janeiro : Fundação Nacional de Arte, 1996.

## FICHA CATALOGRÁFICA

**Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos  
Biblioteca Central da UEL - Universidade Estadual de Londrina.**

D121d      Dadalt, Edna de Oliveira Lessa

Deserdados da terra e da educação: alunos migrantes rurais de Bela Vista do Paraíso, 1960 – 1996 / Edna de Oliveira Lessa Dadalt. – Londrina, 2002.

189. f.: il.

Orientador: Enezila de Lima

Dissertação (Mestrado) – UEL - Universidade Estadual de Londrina, 2002.

Inclui bibliografia

1. Migração rural – História social – Teses. 2. Educação rural – Migração – Teses. 3. Historiografia – Teses.

I. Lima, Enezila de. II UEL - Universidade Estadual de Londrina.

III Título.

CDU 930.1:37.018.51