UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO, ESCOLA E DIVERSIDADE CULTURAL NO MEIO RURAL DE LONDRINA: QUANDO O PRESENTE RECONTA O PASSADO

AUTORA: MARIA REGINA CLIVATI CAPELO

ORIENTADORA: DRA. ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Regina Clivati Capelo e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data 10/02/00

Assinatura: Zeila de B. F. Demartini
Orientador(a)

COMISSÃO JULGADORA:

Zeila de B. F. Demartini

Rosa Fátima de Souza

Kimiyo Kameo

Clarisa Maria Mendes de Jesus

2000

UNICAMP

UNICAMP
C171e
CM-00142368-1

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

C171e

Capelo, Maria Regina Clivati.
Educação, escola e diversidade cultura no meio de Londrina:quando o presente reconta o passado/Maria Regina Clivati Capelo. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Zeila de Brito Fabri Demartini.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação rural. 2. Memória. 3. Cultura. 4. Educação - Paraná. I. Demartini, Zeila de Brito Fabri. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

A meus pais, gente da roça e de poucas letras,
especialmente à minha mãe que não teve o direito
de ir à escola mas se fez professora para
todos os seus filhos.

Aos meus filhos

Dedico

Agradecimentos

Durante todo o percurso da pesquisa fui acompanhada por muitas pessoas que, direta ou indiretamente, estavam envolvidas com a questão em estudo. Estiveram comigo em todo o percurso: os **professores e professoras, supervisores, alunos e muita gente do meio rural** de Londrina, instigando-me cada vez mais a percorrer trilhas inesperadas; **meus familiares e amigos**, cuja proximidade física não os poupou dos meus maus humores e, também, aqueles que, apesar da distância, se fizeram muito próximos da minha solidão.

Na Universidade Estadual de Campinas agradeço à **Professora Doutora Zeila de Brito Fabri Demartini** que, em meio às múltiplas atribulações do mundo acadêmico, sabiamente conduziu-me pelos caminhos da pesquisa. **Às Professoras Doutoras, Águeda Bittencourt e Neusa Maria Mendes de Gusmão**, cujas contribuições deram sentido e direção ao relatório apresentado para o exame de qualificação.

Aos funcionários da Secretaria de Pós Graduação que sempre me atenderam muito gentilmente, especialmente à **Nadir**, cuja presteza e eficiência no trato das questões burocráticas é admirável, porque nos livra de sofrimentos desnecessários. **À Lídia**, Secretária do Departamento de Ciências Sociais Aplicadas à Educação, que sempre me atendeu sorrindo, comportamento raro nos dias de hoje.

Na Universidade Estadual de Londrina, agradeço ao Departamento de Ciências Sociais que me permitiu o tempo necessário para a realização desta pesquisa, aos funcionários da **CRH** *e da* **CPG.**, *muito amáveis e solícitos, em todos os momentos.*

Aos funcionários do **CDPH** *(Centro de Documentação e Pesquisa Histórica) do* **CCH** *que não mediram esforços para encontrar o material solicitado.*

À Kimiye, Nelson, Tereza, Ronaldo e Neide que leram os rascunhos, deram sugestões, emprestaram seus livros e incentivos. Mais do isso, emprestaram tempo e dedicação.

À Maria Tereza S. Popoff, por ter colocado os pontos finais neste trabalho tentando completar a tarefa iniciada nos anos 70, quando, na minha adolescência, tornou-se inesquecível professora.

Minha gratidão sincera à Cecília e Dulcimar pela atenção que prestaram à esta "contribuinte", na Secretaria Municipal de Agricultura, onde encontrei soluções e amigos. Eduardo merece um agradecimento muito especial pois, no silêncio ouviu claramente todas as minhas solicitações para elaborar, com perfeição, os mapas que ilustram o trabalho.

Na Secretaria Municipal de Educação agradeço à Marilene e à Cecília Watanabe Paulino por suas inúmeras gentilezas, sem as quais eu teria parado a meio caminho.

À **CAPES** *pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou as necessárias condições objetivas para a realização do curso e da pesquisa.*

A todos, minha gratidão !

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS I

RESUMO / ABSTRACT II

INTRODUÇÃO 1

- LONDRINA: O TERRITÓRIO DA PESQUISA 4
- A CONFIGURAÇÃO DO PROBLEMA 14
- CAMINHOS PERCORRIDOS 21

CAPÍTULO 1 - NO TEMPO DA CAFEICULTURA: EDUCAÇÃO E ESCOLA NO MEIO RURAL DE LONDRINA 29

- INTRODUÇÃO 29

1.1 O DECLÍNIO DO FAUSTO RURAL: UM OLHAR ATRAVÉS DA ESCOLA E DOS SUJEITOS ESCOLARES 30

1.2 AS DEMANDAS POR ESCOLAS RURAIS NA REGIÃO DE LONDRINA 45

1.3 A CONFIGURAÇÃO DA ESCOLA NACIONAL NO MEIO RURAL LONDRINENSE 56

CAPÍTULO 2 - MAPEANDO A DIVERSIDADE SOCIAL E ESCOLAR NO TEMPO CONTEMPORÂNEO 73

- INTRODUÇÃO 73

2.1 AS ESTRUTURAS CONTEMPORÂNEAS: O SISTEMA ESCOLAR RURAL DE LONDRINA 74

2.2 A POLÍTICA DE NUCLEAÇÃO E SEUS SIGNIFICADOS 90

2.3 TEMPOS E ESPAÇOS CRUZADOS 104

2.4 Ensinar e Aprender no Cotidiano das Escolas Rurais 112

2.5 Diversidade Social e Escolar 125

2.6 Escolas Indígenas: Presença Étnica na Diversidade Contemporânea 131

CAPÍTULO 3 - Refazendo Percursos e Identidades: As Escolas Étnicas no Meio Rural de Londrina 141

- Introdução 141

3.1 Índios, Negros e Caboclos: Educação "Civilizatória" 143

3.2 Escolas Européias em Território Sertanejo 175

- Uma Escola Alemã na "Morada do Vale" 183
- Warta – De Poloneses a Brasileiros "Que Têm Valor" 194
- Bratislava – Duas Escolas e Muitas Etnias 204

3.3 Presença Japonesa: Escolas Rurais de Processos Étnicos 217

- Organização Japonesa em Espaço Sertanejo 220
- Anos 30: As Escolas Rurais Japonesas 225
- Escolas Brasileiras em Colônias Japonesas 249

CONSIDERAÇÕES FINAIS 256

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 271

ANEXOS

Anexo 1 - Atestados de Freqüência de Professores 287

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 Divisão Administrativa atual e situação..... 6

FIGURA 2 Configuração Geográfica das Regiões de Londrina, Jataí e Sertanópolis no Estado do Paraná - 1934..... 7

FIGURA 3 Configuração Geográfica das Regiões de Londrina, Jataí e Sertanópolis, 1934..... 8

FIGURA 4 Área ocupada pela CTNP no período da reocupação do Município de Londrina, 1930..... 9

FIGURA 5 Divisão Político-Administrativa, com Tamarana, 1996..... 13

FIGURA 6 Sistema Escolar Rural de Londrina, Julho de 1997..... 77

FIGURA 7 Escola localizada em área de grande propriedade, Londrina, 1998..... 82

FIGURA 8 Alunos matriculados em 1998 na escola acima, Londrina,1998. (A carteira serve para simular compras e vendas)..... 83

FIGURA 9 Sistema Escolar Rural, Londrina, julho, 1991..... 96

FIGURA 10 Escolas desativadas ou demolidas, Londrina, 1991-1997..... 97

FIGURA 11 Escola Isolada - típica da zona rural, 1998 115

FIGURA 12 "Casinha" - banheiro de uma Escola Isolada, 1998 115

FIGURA 13 Calçados dos alunos na varanda da escola, 1998 116

FIGURA 14 Rapa-pés: presença fundamental nas escolas rurais, 1998 116

FIGURA 15 Biblioteca de uma Escola Isolada, 1998 118

FIGURA 16 Escola rural localizada em área de assentamento no Distrito de Lerroville, 1998 119

FIGURA 17 CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL DO PARANÁ POSTERIOR A 1916, DADOS HISTÓRICOS (1620 – 1640) 148

FIGURA 18 Escola do Heimtal, 1931 186

FIGURA 19 Escola do Heimtal, 1950 187

FIGURA 20 Primeira escola, Warta, 1935/1936 197

FIGURA 21 A Escola atual, 1998 197

FIGURA 22 Igreja da Colônia Bratislava. No início dos anos 30 abrigava também a escola 207

FIGURA 23 Inauguração da escola, meados dos anos 30 208

FIGURA 24 Professor Goro Sato e sua esposa, Colônia Central, Londrina, 1935 234

FIGURA 25 Inauguração da nova escola da Seção Central, Londrina, 1938 235

LISTA DE ABREVIATURAS

CNEC	Campanha Nacional de Escolas Comunitárias
CTNP	Companhia de Terras Norte do Paraná
IPAC / LDA.	Inventário e Proteção ao Acervo Cultural de Londrina
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
DEPAS	Departamento de Educação e Assistência Social
SPI	Serviço Nacional de Proteção ao Índio
SPILTN	Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MEC	Ministério da Educação e Cultura
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
CES	Centro de Ensino Supletivo
EMATER	Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural
PEART	Projeto – Educação do Assalariado Rural Temporário
APM	Associação de Pais e Mestres
APOGUAR	Associação dos Produtores de Guaravera
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
UEL	Universidade Estadual de Londrina
NEI	Núcleo de Educação Indígena

RESUMO – Revelar a dinâmica cultural que possibilitou a estruturação do sistema escolar rural de Londrina (PR), com as características que apresenta na atualidade, é o objetivo mais preciso do trabalho. Para tanto, optou-se pelo uso de fontes orais e documentos de época. O período entre 1950 e 1970 constitui o tempo do auge e declínio da cafeicultura, quando o sistema escolar adquire características nacionais/ brasileiras. Mas, das lembranças emerge um passado rural, plural e diverso, escamoteado por trás de uma história educacional pretensamente homogênea e harmônica.

No contexto atual, o regime de propriedade rural, onde estão as escolas, evidencia as diferenças sócio-culturais, geralmente transformadas em desigualdades. A diversidade está dentro das escolas e entre as mesmas; passa pela posição de classe, atravessa a condição étnica, sexual, religiosa, familiar, etária e de sociabilidade. No passado, a presença de imigrantes de origem européia (alemães, eslavos, poloneses, etc.), japoneses e migrantes nacionais (mineiros e paulistas), compôs um quadro social e escolar pluricultural. Após o advento das políticas nacionalistas, a diversidade originária foi diluída. Preservou-se, no entanto, o etnocentrismo branco e europeu que ainda marca o sistema escolar. Índios, negros e caboclos que existiam antes dos anos 30, quando se deu a ocupação capitalista do território londrinense, estiveram excluídos dessa escola e com isto foram usurpados também do direito à memória e à história.

ABSTRACT - To reveal the cultural dynamics that allowed the structuralization of the rural school system of Londrina - Paraná, with its present characteristics, is the most precise objective of this research. In order to do so, option was made to use oral interviews as well as the period documentation. The period between the decades of 1950's to 70's is known as the period of the rise and fall of the coffee plantation, when the school system acquires a brazilian/nationalist trait. However, the analysis of these memories reveals a diverse and pluralist rural history hidden behing a supposedly homogenoeous and harmonious educational history.

In the present time, the regimen of the rural property, where the schools are located, shows the sociocultural differences normally manifested by economical inequalities. This diversity is present inside and also, among the schools: crosses the status level and passes through ethnic group, gender, religious, familiar, age-group and sociability. In the past, the presence of european immigrants (german, slaves, polish etc.), japanese and national migrants (mineiros and paulistas) composed a multicultural social and schooling situation. This diversity was diluted after the advent of nationalist politics. There was however, the preservation of the white european ethnocentrism that still distinguishes the school system. The native/nationals (indians, blacks and caboclos) that existed before the 30's, when the capitalist territorial occupation of Londrina took place, were excluded of the school and consequently they were denied the right to a memory and history.

> A destruição do passado – ou melhor, dos mecanismos sociais que vinculam nossa experiência pessoal à das gerações passadas – é um dos fenômenos mais característicos e lúgubres do final do século XX. Quase todos os jovens de hoje crescem numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem. (HOBSBAWM)

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre processos educativos e escolares em Londrina, priorizam a evolução do sistema de ensino ou privilegiam a educação urbana. Pouco se sabe sobre as especificidades que caracterizam a escolarização no meio rural, onde estão fixadas as raízes históricas do município. Por isto é necessário e importante entender a dinâmica sociocultural que possibilitou a estruturação do sistema escolar com as características que apresenta na contemporaneidade. Entre outras possíveis formas de analisar a questão, a escolha recaiu sobre a diversidade e complexidade dessa realidade histórica, observada através de olhares mais atentos aos detalhes e aos sujeitos da educação, no presente e no passado. Isto implicou em trazer para a discussão, a perspectiva monocultural e homogeneizante que prevalece no campo da educação escolar.

No meio rural, a escola é valorizada e para ela convergem as esperanças da inclusão social. Mas, seus usuários deparam-se com a armadilha da exclusão que acontece por dentro da própria escola, pois, nessa relação, está a presença do poder público que controla as finalidades, quantidade, qualidade dos serviços educacionais. Contraditoriamente, do seu interior emerge também a possibilidade de desmonte dessa armadilha. A diversidade sociocultural tomada como o elemento condutor da análise sobre a educação rural, revela que o problema, para o qual se busca compreensão, está sintetizado na dialética da inclusão/excludente que caracteriza o sistema educacional como um todo.

Os capítulos que compõem este estudo foram organizados a partir das contradições do presente, de acordo com a temporalidade evocada pelos sujeitos da pesquisa. Ao refletirem sobre o cotidiano contemporâneo, imediatamente se referiam a um passado mais ou menos próximo, procurando recompor o contexto sociocultural e econômico que caracterizou a consolidação das escolas rurais em Londrina. O primeiro capítulo trata do período histórico situado entre os anos 50 e 70, que constitui o tempo do auge e declínio da cafeicultura londrinense, quando se consolida o sistema escolar rural, com características eminentemente nacionais; pretensamente homogêneo e unificado. Este passado mais recente assim focalizado possibilita a compreensão do território sociocultural das escolas.

No segundo capítulo consta uma abordagem sobre a situação atual das escolas rurais, mesmo porque são as contradições vividas que acionam os mecanismos da memória coletiva, projetada na escola. Na atualidade, a crescente expansão da agroindustrialização, a persistência do êxodo rural e até mesmo as influências do processo de mundialização estão implicando em modificações que atingem diretamente o mundo rural e também a estrutura do sistema escolar inclusivo. Em face dessas circunstâncias, a política de nucleação das escolas rurais isoladas representa uma nova etapa no processo de organização e distribuição dos serviços educacionais.

Evidenciando as diversidades existentes entre e intra escolas, entre agentes e agências, procura-se demonstrar que os usos sociais constituem diferentes dinâmicas de apropriação e significação das escolas. Mas, as propostas educacionais oficiais que se dizem includentes, são organizadas a partir de uma lógica homogeneizante que, no mais das vezes, resulta exclusora. Ainda assim, e apesar das determinações mais amplas, existem formas de reapropriação que irrompem das sociabilidades instauradas no interior das escolas, pois os grupos sociais não se limitam a cumprir normas e determinações. Em síntese, o capítulo contempla um estudo que, descendo aos detalhes da cotidianidade escolar, procura identificar a presença da diversidade sócio-étnico-cultural no contexto contemporâneo.

O terceiro capítulo é dedicado à análise das relações sociais que marcaram a experiência sócio-escolar-rural em Londrina, nos anos 30, quando teve início o processo de reocupação do seu território geográfico, até a década de 50, momento em que se consolida a presença do município na educação rural. As narrativas mnêmicas dos agentes escolares demonstram que os imigrantes estrangeiros foram construindo um projeto de notabilidade social, na terra de adoção, que colocava a escola no centro desse movimento. Mas, na medida em que os imigrantes europeus e japoneses, bem como migrantes nacionais, construíam seus projetos de visibilidade social, tomando a escola como uma mediação necessária, essa mesma dinâmica, destituía os "de dentro" (sertanejos, caboclos, índios e negros) que anteriormente ocupavam, de modo rarefeito, as terras onde Londrina estava situada.

No âmbito da história da educação brasileira, os casos empíricos que tratam da educação jesuítica, realmente representativos, fixam-se em São Paulo e no Rio de Janeiro. Mas, as atividades jesuíticas desenvolvidas em outras localidades, podem enriquecer ou ilustrar a história mais ampla. Na região onde está o município de Londrina, além das escolas criadas por imigrantes europeus e japoneses, existiram, em um passado mais distante, as escolas de "civilização" para índios. Nesse sentido, o objetivo central que orienta o terceiro capítulo é o de trazer para o campo histórico-sociológico as diferentes experiências escolares pretéritas, que marcaram a história da educação local, priorizando o modo como os sujeitos da pesquisa refazem suas percepções acerca da escola e de seu próprio grupo social.

O registro dessas experiências, ao longo do capítulo, traduz a real invisibilidade na qual ficaram alojados aqueles que eram os de "dentro" (caboclos, negros e índios) pois, mesmo que estejam presentes, realmente estão ausentes, já que são os "outros" que estavam de "fora" (imigrantes europeus e japoneses, bem como os migrantes nacionais) que falam deles e por eles. É necessário destacar, finalmente, que a história dos caboclos e também dos negros, na região de Londrina, permanece como um campo aberto para outras pesquisas. No momento, em razão dos limites de tempo, não foi

possível realizar entrevistas com caboclos e negros, pois a reconstituição das suas trajetórias históricas ainda está por ser feita e, talvez, a escola não seja o melhor caminho. Assim, a invisibilidade desses segmentos sociais é de fato o elemento que os torna presentes na ausência.

LONDRINA: O TERRITÓRIO DA PESQUISA

Ainda que o movimento de reocupação do município de Londrina (PR) não seja o objeto específico desta pesquisa, põe-se como constitutivo do sistema escolar rural. Daí a necessidade de retomar alguns aspectos históricos considerados importantes para entender a configuração diversa e complexa da educação rural.

A constituição social do meio rural londrinense e a própria história do município são inseparáveis da história da região onde se insere[1]

---

[1] - Dizer que o município de Londrina está situado na região norte do Estado do Paraná parece desnecessário pois, essa referência do ponto de vista geográfico, aparenta bastar-se por si mesma, entretanto, não satisfaz porque se trata de um espaço que pode ser cartografado ou delimitado por meio de diferentes critérios. Por isto a região tem sido objeto de inúmeros estudos, mas ainda permanece como uma questão problemática. De acordo com TOMAZI é necessário diferenciar a região localizada no norte do Estado e "*o discurso 'Norte do Paraná', como uma construção ideológica e fantasmagórica feita por ideólogos vinculados aos dominantes(...)*". As diferenças pretéritas, contradições, conflitos e desigualdades históricas, são escamoteadas pela difusão de idéias que caracterizam a região como um todo harmônico, tais como : progresso, civilização, modernidade, colonização racional, ocupação planejada e pacífica que na verdade não existiu. (...) *Assim ao falar-se 'Norte do Paraná' imprime-se a idéia de que, desde o início da (re)ocupação, foi-se constituindo uma comunidade de interesses econômicos e políticos, onde todas as pessoas agem e pensam de uma mesma forma, procurando-se construir uma solidariedade que tem vínculos com a própria terra roxa*".(1997, p. 113)

As tentativas de localização do município de Londrina passam também por adjetivos que visam marcar a ocorrência de etapas sucessivas e progressivas no processo de ocupação do norte paranaense. Assim a maioria dos estudos sobre esta região, dividem-na em 3 grandes áreas: **norte velho** ou pioneiro localizado a noroeste do Estado; **norte novo** – cuja reocupação tem início no final dos anos 20 pela Companhia de Terras Norte do Paraná, (empresa imobiliária constituída a partir de interesses ingleses).Trata-se de uma faixa de terras localizadas entre o rio Tibagi e as proximidades de Maringá, onde se inclui Londrina. E, finalmente, o **norte novíssimo**, representado por terras que se estendem desde Maringá até as barrancas do rio Paraná. Essas adjetivações implicam em reconhecer que a reocupação ocorreu de modo linear e sucessivo, "*quando, na realidade, foram várias as formas e as origens deste processo. Pressupõe também uma ordenação histórica a partir de um fenômeno considerado primordial e inovador (...) onde a Companhia de Terras, aparece como o novo, sendo que o que existia antes de sua presença é velho e depois dela o novíssimo.*" (TOMAZI, 1997, p. 126).

(Figura 1). Embora a fixação de datas seja discutível, pode-se dizer que a origem do núcleo urbano de Londrina remonta aos primeiros anos de 1920, quando a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP)[2], constituída a partir de interesses ingleses, adquiriu do governo estadual, terras localizadas no norte do Estado. Como uma empresa imobiliária, planejou o comércio das terras em lotes rurais que variavam, segundo WACHOWICZ (1988, p. 258), "*entre 5 a 15 alqueires, todos dentro dos limites da pequena propriedade*". Mas, isso ocorria somente no entorno do núcleo urbano pois, nas áreas mais afastadas, a CTNP chegou a vender lotes de até 500 alqueires paulistas. O tamanho das propriedades dependia, portanto, da disponibilidade de recursos por parte dos compradores. Paulistas, mineiros, nordestinos, paranaenses, catarinenses e estrangeiros (principalmente europeus e japoneses), estimulados pela fertilidade das terras roxas, acorreram para a região em busca de riqueza.

Em 1929, quando a CTNP inicia a ocupação capitalista da área urbana e também das adjacências rurais, Londrina possuía uma configuração territorial que extrapolava os limites geográficos atualmente conhecidos, podendo-se projetar sua história para outras dimensões a exemplo dos territórios e territorialidades de indígenas, caboclos, negros e mestiços que pré-existiam na região. É necessário reter que as primeiras tentativas de reocupação dos sertões, localizados ao norte do Estado de Paraná, resultaram na instalação da Colônia Militar de Jataí (1855) e do aldeamento de São Pedro de Alcântara, que deveria auxiliar na consolidação da referida colônia militar. Em 1859, foi instalado o aldeamento de São Jerônimo pelo Frei Luiz Cemitile.

Essas frentes de expansão, localizadas ao longo do rio Tibagi são, na atualidade, municípios situados na área de influência de Londrina. Até 1934, quando foi criado o município, Londrina era distrito de Jataí e abrangia outras porções do norte paranaense (Figura 2), só diminuindo em 1943 com a política de desmembramento. Seus limites estendiam-se por uma extensa área localizada entre os rios Paranapanema, Ivaí e Tibagi, indo até as barrancas do

---

[2] - Em 1925 a "Paraná Plantations Company", de capital inglês, criou a CTNP para ser sua subsidiária nos negócios relativos à reocupação do norte paranaense.

rio Paraná, sendo limitada pelos municípios de Sertanópolis e Jataí (Figura 3).

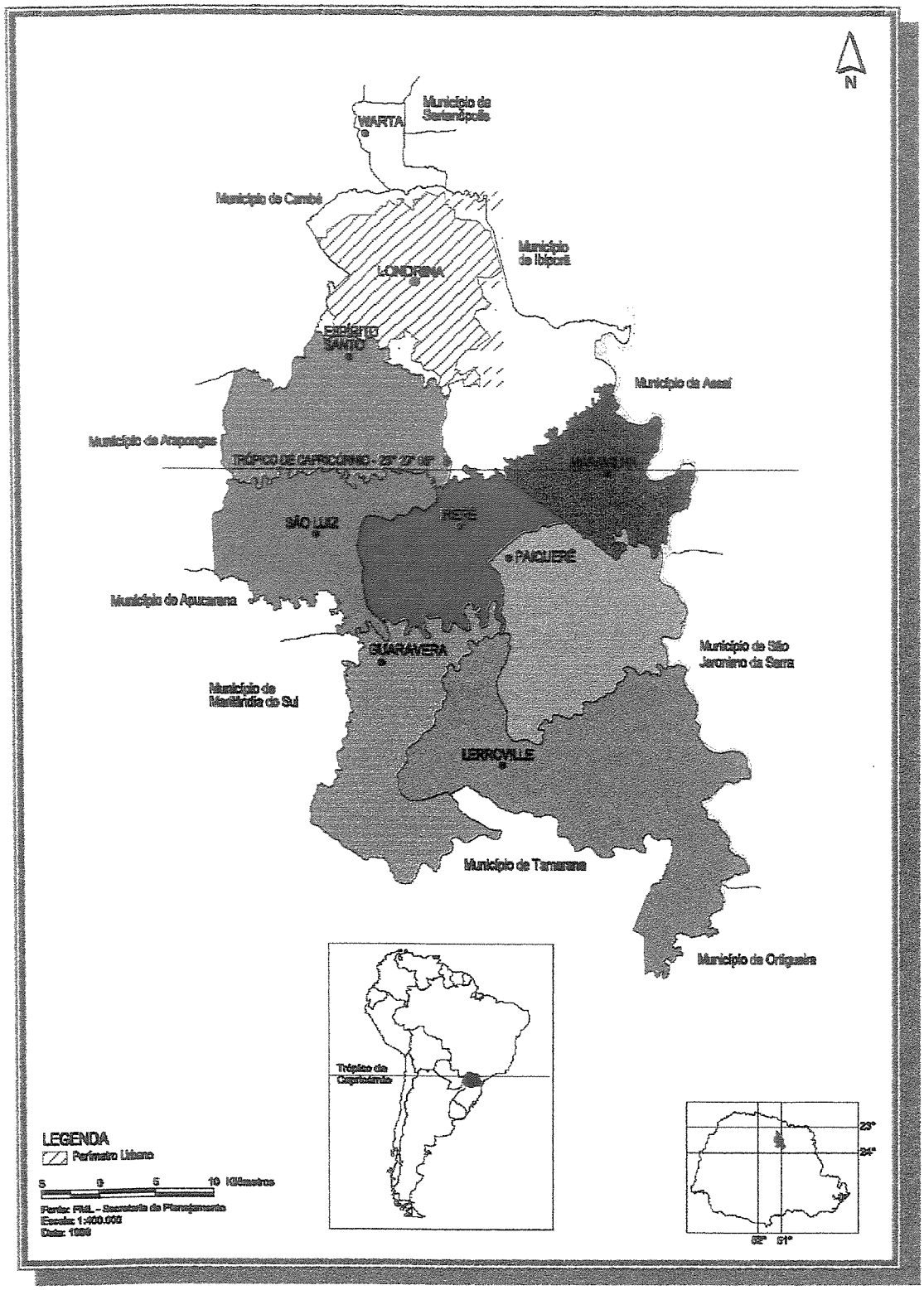


FIGURA 1 – DIVISÃO ADMINISTRATIVA ATUAL E SITUAÇÃO. LONDRINA, 1999.

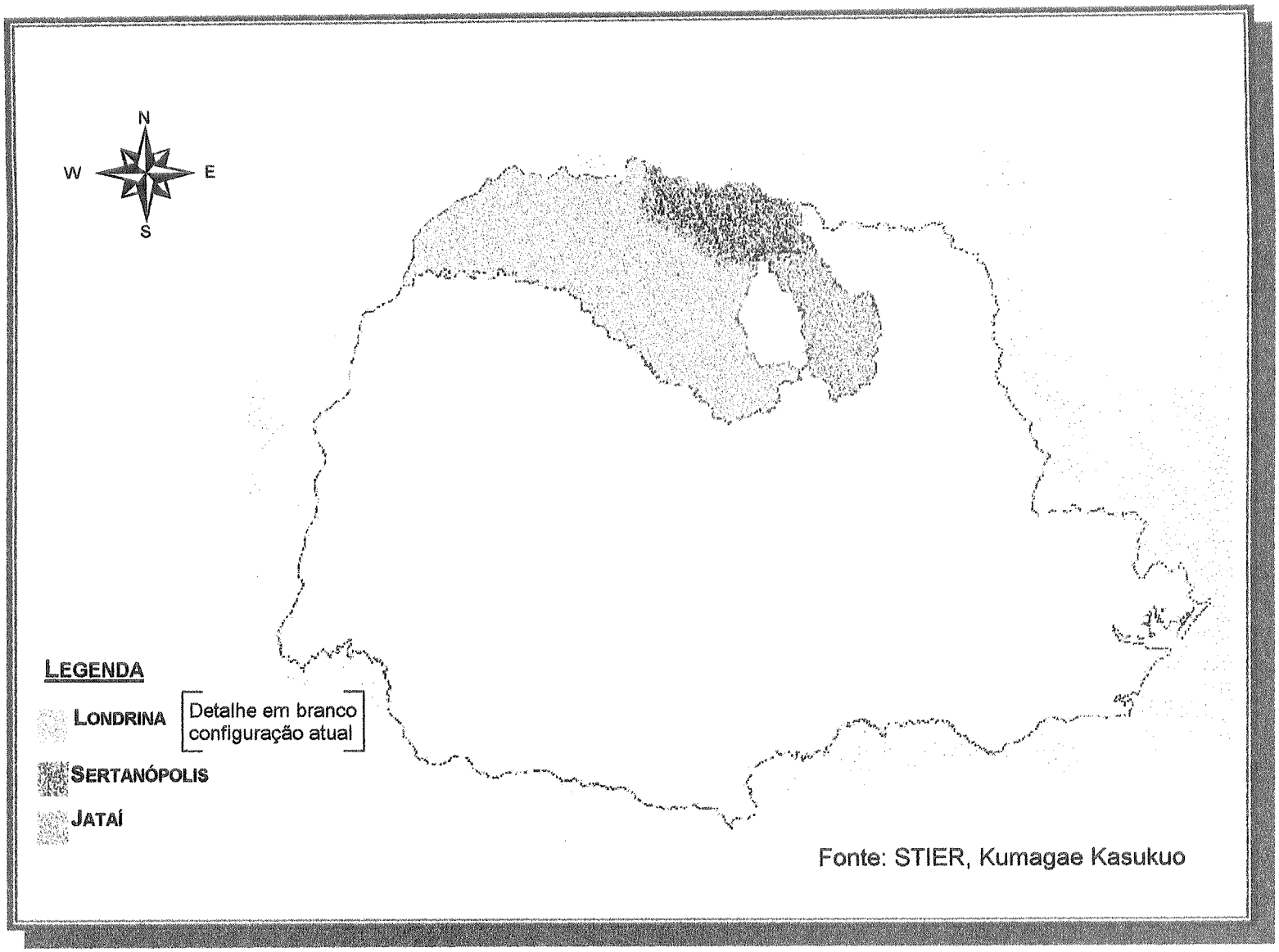
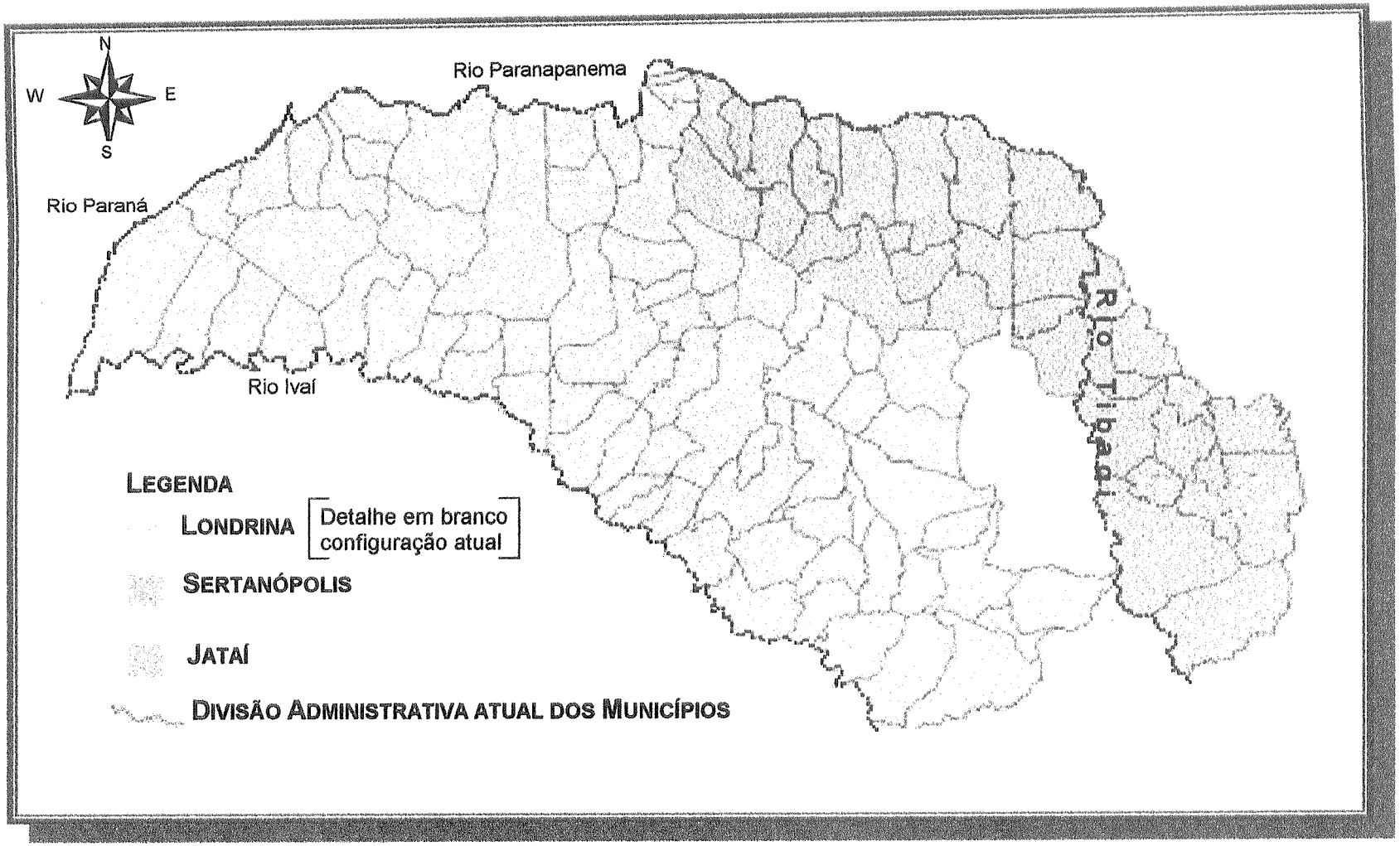


FIGURA 2 – CONFIGURAÇÃO GEOGRÁFICA DAS REGIÕES DE LONDRINA, JATAÍ E SERTANÓPOLIS NO ESTADO DO PARANÁ - 1934.



FONTE: STIER, Kumagae Kasukuo

FIGURA 3 – CONFIGURAÇÃO GEOGRÁFICA DAS REGIÕES DE LONDRINA, JATAÍ E SERTANÓPOLIS, 1934.

Mas, é importante ressaltar que as terras adquiridas pela CTNP em Londrina abrangiam, mais ou menos, o traçado atual do perímetro urbano, limitando-se com o Ribeirão Três Bocas. As demais áreas eram terras posseadas, devolutas ou pertencentes ao Estado (Figura 4).

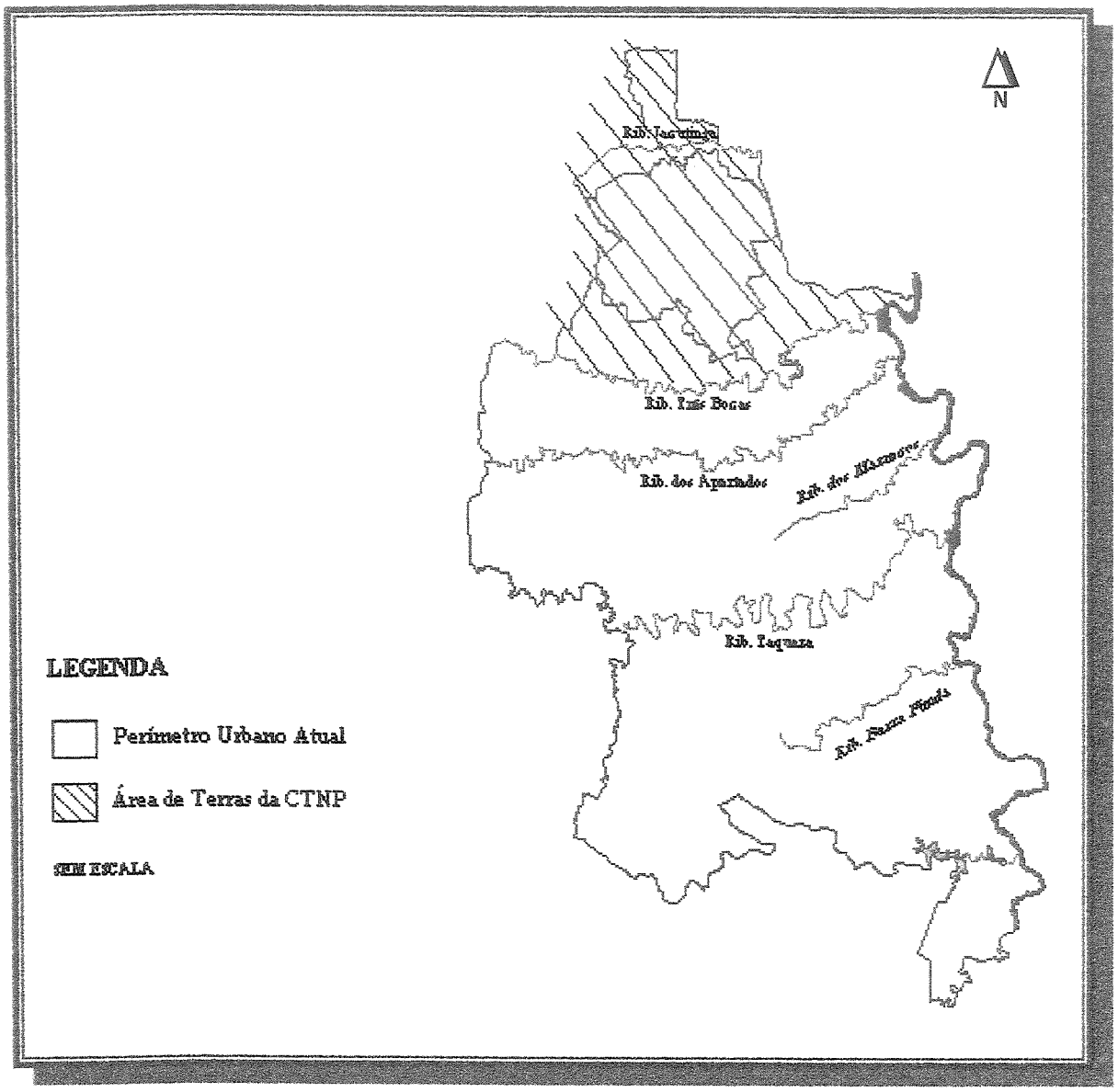


FIGURA 4 – ÁREA DE PROPRIEDADE DA CTNP NO PERÍODO DA REOCUPAÇÃO DO MUNICÍPIO DE LONDRINA, 1930.

A produtividade das "novas terras" de ocupação capitalista era inigualável quando comparadas com as terras do interior de São Paulo que estavam em baixa. Assim, após a crise internacional dos anos 30 muitos fazendeiros do interior de São Paulo e também das localidades anteriormente reocupadas do norte do Estado do Paraná, como Jacarezinho e Santo Antonio da Platina, entre outras, venderam suas propriedades e se dirigiram para a região de Londrina, onde se constituiu uma nova frente de expansão cafeeira. Pode-se dizer que a reocupação desses espaços territoriais se insere no âmbito da política de construção do Estado Nacional, desenvolvida no período pós 30, que exigia a superação das diferenças sociais e a eliminação dos conflitos entre capital e trabalho para garantir o progresso da nação. CAINELLI (1994, p. 19) afirma que a *"integração da sociedade através da ocupação dos espaços nacionais, ganha a conotação de retomada da identidade nacional brasileira, reencontrada no rural"* .

A região situada no norte do Estado do Paraná foi chamada, entre muitas denominações, de Terra da Promissão, Terra do Ouro Verde, Nova Canaã, Novo Eldorado. Estes dois últimos adjetivos aparecem em relatos de exploradores no século XVII e ainda hoje marcam a escrita dessa história. A Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) lançou mão dos mesmos nas propagandas distribuídas por todo o mundo visando atrair imigrantes dispostos ao trabalho rural. O uso freqüente do adjetivo NOVO, no processo de reocupação, serviu para desqualificar as formas de vida e sociabilidade que existiam até então classificando-as como velhas e atrasadas. Trata-se de uma lógica maniqueísta, porém, eficiente como forma de convencimento.

De acordo com ASARI & TUMA (1978, p. 46), a população de Londrina *"sofreu um grande aumento, passando de 1.346 habitantes em 1934, para mais de 30.000 em 1938"*. Desde já, emerge um quadro demográfico multicultural, diverso, complexo e nada harmônico, pois, à medida que migrantes e imigrantes se fixavam no mundo rural londrinense, os grupos sociais já existentes passavam por diferentes processos de apagamento e de

invisibilidade social[3].

Em meados dos anos 40, com o fim da segunda guerra, os preços do café dispararam, engendrando as primeiras fortunas. Em 1962/63, a produção paranaense de café era vertiginosa. Embora tenha decrescido logo em seguida, isto implicou em outros consideráveis aumentos de população. No *"período compreendido entre 1940 e 1970 a população cresceu sete vezes, passando de 30.278 para 228. 832 habitantes"* (ASARI & TUMA, 1978, p. 48).

No final dos anos 60, as circunstâncias apontavam para o esgotamento da monocultura cafeeira e início da agroindustrialização. Nesse período se pode falar na existência de pequenos proprietários rurais e grandes fazendeiros, tanto os que haviam adquirido muitos lotes, como também aqueles que, devido a boas colheitas de café, concentraram terras. Nas grandes fazendas estabeleciam-se as "colônias" e, geralmente, se atribuía essa denominação ao aglomerado de casas dos trabalhadores. Essas colônias, ora homogêneas (constituídas por pessoas de uma mesma origem étnica), ora heterogêneas ou mistas, se formavam também nas serrarias.

Muitos imigrantes que haviam alçado à condição de pequenos proprietários (a exemplo de japoneses e alemães) adquiriam lotes numa mesma localidade rural e se organizavam em torno da escola ou da igreja, formando povoados e até cidades. Tanto estes, quanto os pequenos produtores (meeiros, empreiteiros e porcenteiros), dependiam basicamente do trabalho familiar. Contudo, o colonato, como regime de trabalho, acompanhou a trajetória da cafeicultura londrinense.

As escolas eram constituídas onde houvesse demanda. Entre os anos 30 e 40 prevaleceu a iniciativa privada ou comunitária. Nos povoados de imigrantes estrangeiros (pequenos proprietários), não faltaram escolas construídas e mantidas pelos próprios moradores. Posteriormente foram absorvidas pelo poder público municipal. As escolas isoladas, ainda hoje, estão localizadas em sítios ou fazendas de propriedade particular e ocupam uma posição mais ou menos central em áreas de influência compostas, geralmente,

---

[3] - Esta questão está melhor detalhada no capítulo 3.

por pequenos sítios ou chácaras. Desses núcleos que aglutinavam escolas, igrejas e um comércio precário erigiram alguns distritos e patrimônios rurais. Até 1950, a população rural (54%) superava a urbana (46%) mas, em 1960, 55% era urbana e 45% permanecia no campo.

Atualmente, Londrina está dividida em oito distritos administrativos: Warta, Espírito Santo, São Luiz, Irerê, Maravilha, Paiquerê, Guaravera e Lerroville, nos quais estão situados os patrimônios rurais: Heimtal, Regina, Selva, Taquaruna, Guairacá, Barro Preto, entre outros. Os distritos são unidades político-administrativas criadas por lei municipal, mediante consulta popular através de plebiscito; possuem uma certa autonomia já que contam com a presença de uma sub-prefeitura. Suas sedes assemelham-se a pequenos núcleos urbanos e contam com um setor comercial mínimo e alguns serviços básicos. Os patrimônios, ao contrário, ficam vinculados administrativamente aos distritos em que se localizam pois, são pequenos povoados ainda mais carentes de infra-estrutura e equipamento comunitário. Assemelham-se ao bairro rural que, segundo o entendimento de QUEIROZ (1973, p.122), pode ser definido "*mais pelas relações sociais do que por um regime econômico*". Trata-se de relações que são tecidas entre famílias (pequenos produtores e/ou proprietários) que executam o trabalho agrícola e superam o isolamento geográfico em que vivem, desenvolvendo redes de ajuda mútua e uma vida social que gira fundamentalmente em torno de atividades religiosas, de acordo com a periodicidade do trabalho e das festas agrícolas.

Cada distrito e povoado tem histórias especificas, ainda que estejam inseridos no mesmo contexto, por exemplo: Guaravera surgiu no local que pertencia ao dono de uma serraria; Irerê está localizado na área de uma antiga fazenda, e Lerroville constituía-se como uma espécie de núcleo comercial que atendia a circunvizinhança. O patrimônio do Heimtal originou-se de um grupo de imigrantes alemães que constituíam um pequeno aglomerado. Foi o primeiro núcleo de povoamento a se fixar no meio rural londrinense. O distrito da Warta erigiu-se por meio da iniciativa de um grupo de poloneses.

Assim como os patrimônios podem ascender à condição de distritos, também estes podem ser transformados em municípios. Em 1996 o distrito de Tamarana foi emancipado mas, para efeito dessa pesquisa, continua pertencendo a Londrina pois suas raízes históricas são as mesmas (Figura 5).

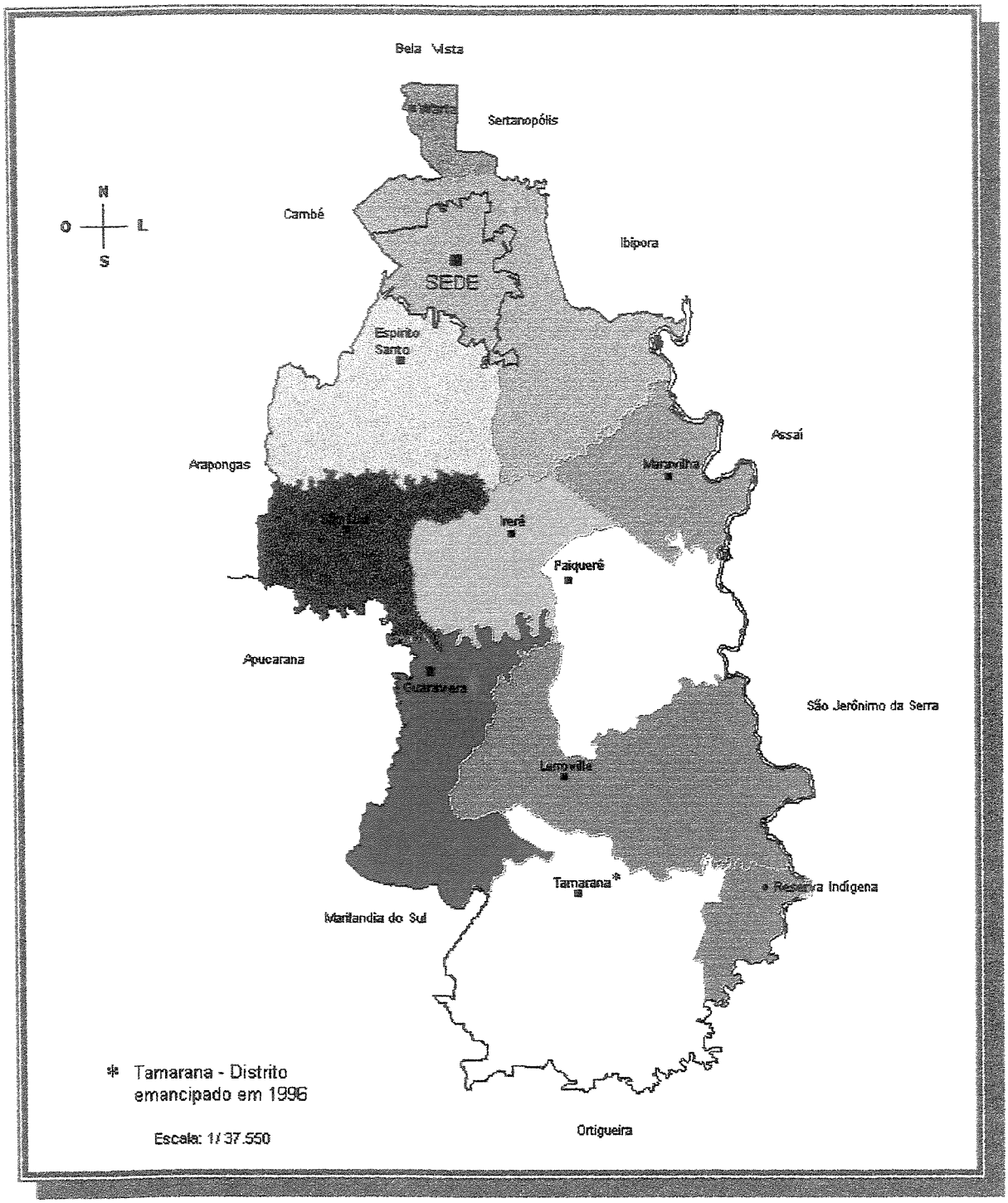


FIGURA 5 – DIVISÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA DE LONDRINA COM TAMARANA, 1996.

Em 1931, o seu território, recebeu a denominação de São Roque e pertencia ao município de Tibagi. Em 1939 a região foi anexada ao município de Londrina e em 1943 passou a se chamar Tamarana que, em língua indígena, quer dizer "arma de guerra", usada pelos índios, produzida de madeira resistente. A reserva indígena do Apucarana (chamada popularmente de Apucararninha), confinada num pequeno espaço de terras daquele município, permanece, temporariamente, por determinação dos índios, vinculada à Londrina. A definição dos vínculos administrativos da Reserva está na dependência de um plebiscito. Estrategicamente os índios kaingáng se utilizam das duas prefeituras porque recorrem a ambas independentemente das definições oficiais. Antropologicamente isto implica em dizer que eles "caçam e coletam nos dois territórios".

A Configuração do Problema

Em 1989, na condição de professora universitária, reencontrei-me com alguns lugares da minha própria infância, mas eles não podiam ser reconhecidos como os lugares do passado infantil. No sítio dos avós maternos estava edificado um monstruoso conjunto habitacional de pequenos apartamentos. Uma longa e bem movimentada avenida cortou os espaços, de modo que as árvores frondosas, os pomares, a cachoeira, a casa do sítio tinham somente uma existência mnêmica. Daquele lugar infantil, guardado na memória, havia restado apenas uma grande figueira que a tudo testemunhava. Mas no bairro rural havia outros resquícios: a igreja, que servira de proteção divina para os antepassados maternos, estava preservada e cumpria as mesmas tarefas de antigamente; o barracão de festas e quermesses, o campo de futebol, as casas do patrimônio.

Ao revisitar a escola do local, algo do passado sobreveio para além de meras lembranças nostálgicas: um desejo incontido, um fascínio por conhecer

melhor a sua história. Tratava-se da primeira escola do município de Londrina[4] e isto foi o suficiente para envolver-me com seu passado. Entre 1993 e 1995 acompanhei, como integrante da equipe de um projeto de extensão, a implantação da proposta de agrupamento das escolas isoladas em Londrina, registrando as memórias das que estavam para ser demolidas. Paralelamente desenvolvia também atividades de pesquisa junto aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação.

Agrupamento ou nucleação é um procedimento político-administrativo que reúne várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais. Os alunos passam a depender de transporte coletivo subsidiado pela prefeitura para prosseguirem nos estudos (SPOSTI, 1993; VASCONCELLOS, 1993). Foi a alternativa encontrada pelo poder público municipal para adequar o sistema escolar às novas circunstâncias econômicas vivenciadas no meio rural pois, quanto maior é a agroindustrialização, menor tende a ser a presença de crianças e a demanda por escolarização. A desativação de algumas escolas isoladas, especialmente daquelas localizadas em áreas de pequenas propriedades, implicou na necessidade de recontar o passado. Era preciso entender o presente à luz do passado, pois, a possibilidade da escola ser demolida inspirava uma sensação de insegurança quanto ao futuro do próprio pertencimento à terra. Pode-se dizer, então, que o problema da pesquisa decorre inicialmente das angústias vividas na contemporaneidade, expressas no esvaziamento do meio rural e na possibilidade de perda da escola rural isolada, entendida como uma importante referência histórica e cultural que dá sentido e significado para as pessoas que vivem no campo.

Todos os caminhos conduziam ao mundo rural. Havia uma espécie de fascinação que me atraía em busca das minhas próprias raízes histórico-culturais. Nasci no meio rural, em Londrina, mais precisamente entre o patrimônio denominado Heimtal, onde se fixaram os avós maternos e o distrito de Warta, lugar dos parentes paternos. Portanto, escavar o passado tomando as experiências escolares rurais, como fio condutor das memórias, significava

---

[4] - É a antiga escola alemã localizada no patrimônio de Heimtal.

refazer tempos e espaços, de modo a encontrar referências para entender dados da minha própria biografia. Como observa NORA apud AUGÉ (1994, p. 24) não se trata de decifrar uma origem ou gênese, "*mas do deciframento de que estamos à luz do que não somos mais*". Desse feitiço do tempo, dessa magia, resultou a presente pesquisa. Essas incursões no meio rural e o convívio com os professores foram, pouco a pouco, revelando a distância que existe entre as políticas educacionais, que são monoculturais e homogêneas, enquanto a realidade escolar rural é plural, diversa, complexa. A essa observação juntou-se a seguinte afirmação de LOVISOLO (1984, p. 61): "*Uma das razões habitualmente formuladas para a crise da educação é a de que ela, sendo homogênea (calcada em valores supostamente universais), não se adequa à diversidade de identidades grupais com as quais se trabalha*".

É interessante perceber que a preocupação com a questão da diversidade étnico-cultural, focalizada através das lentes da educação escolar, emergiu durante a realização de algumas entrevistas iniciais. Primeiramente, quando um jovem professor observou: "*Às vezes a gente fala que está na zona rural e o pessoal acha que é tudo igual, mas tem muitas diferenças*". Depois quando um antigo professor disse que, no passado, havia atuado em uma escola de "colônia"[5] rural japonesa. Ambos estavam se referindo à diversidade sociocultural que, nesse sentido, unia o presente ao passado.

Assim sendo, a região de Londrina e, mais diretamente, a educação escolar rural não eram tão homogêneos e harmônicos quanto aparentavam e a história oficial fazia crer. Tratava-se de um campo social diverso e complexo,

---

[5] - O termo tem diferentes sentidos, ora designa todas as pessoas pertencentes a uma etnia (colônia japonesa de Londrina, por exemplo), ora o conjunto de trabalhadores de uma grande fazenda, ou ainda, um agrupamento de militares reunidos com finalidades específicas, como ocorria com as Colônias Militares, às quais incumbia a tarefa de garantir, com a força das armas, o cercamento de terras. Nas falas dos informantes, colônia significa um pequeno aglomerado de pessoas, geralmente porém não exclusivamente, pertencentes a uma mesma etnia (pequenos proprietários ou trabalhadores) que habitavam no mesmo lugar rural e possuíam finalidades comuns. A palavra é usada ao longo do texto com vários significados. Os japoneses constituíram um caso à parte. Eles compravam terras coletivamente e dividiam-nas em vários lotes. Os lotes vizinhos de uma mesma localidade compunham as Seções. (Essa questão está melhor detalhada no terceiro capítulo). Os documentos de época, no entanto, usam indiferentemente os termos Colônia e Seção.

composto por redes de sociabilidades diferenciadas, que aparece na historiografia da educação local apenas de modo fragmentado. A explicação para esse fato está relacionada às dificuldades de acesso a fontes escritas. Algumas dessas experiências escolares tiveram existência efêmera e os registros se perderam ou estão em arquivos pessoais ainda não identificados.

Quando se trata de japoneses e de alemães, muitas fontes foram destruídas com as perseguições ocorridas durante a Segunda Guerra Mundial. Mesmo assim é possível refazer parte das trajetórias que esses imigrantes percorreram na região de Londrina, especialmente quando se recorre à memória coletiva projetada nas escolas. Porém, quando se lança mão do mesmo recurso para reconstruir trajetórias das populações indígenas, dos caboclos e sertanejos que antecederam aos europeus, japoneses e migrantes nacionais, constata-se um enorme vazio, ocupado somente por propostas estatais de "nacionalização" e "civilização"[6] que não passaram de formas ideológicas de inclusão escolar.

Unindo a questão da identidade nacional/brasileira a uma crítica ao liberalismo (por sua dificuldade em conviver com as diferenças), BRESCIANI (1998), desvenda os processos violentos que permearam as propostas nacionalistas. A idéia de integração do diverso apresenta um lado positivo, pois suscita a possibilidade de "partilhar, aproximar, tornar possível o intercâmbio", contudo, essa integração reside no "desejo de integrar e absorver, apagando a figura do outro" por isto mesmo sua natureza é violenta. Na mesma direção, ELIAS (1993), mostra que o "processo civilizador" foi construído sobre os pilares da violência física, expressa no monopólio estatal, e de todas as outras formas de violências que implicaram no controle dos impulsos, das pulsões humanas e das manifestações culturais diferentes. A escola, no advento da modernidade, configurou-se como a mediação fundamental na constituição do homem polido, cordato e higienizado, porém, excluído.

---

[6] - Interessante análise da perspectiva civilizatória que caracterizou o proceso histórico de implantação de escolas em São Paulo, está em SOUZA, R. Fátima de. **Templos de civilização**: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. USP.

As referências acadêmicas quanto à diversidade étnica e cultural no campo escolar são esparsas, pois o etnocentrismo branco-europeu fazia crer que haveria, no decorrer dos tempos, uma espécie de branqueamento (SCHWARCZ, 1993) e ocidentalização (LATOUCHE, 1996), capaz de diluir os diferentes, especialmente índios, negros e caboclos, numa sociedade indiferenciada, onde a pluralidade faria parte somente do passado, indicando apenas traços da cultura e não lugares sociais hierarquizados. Para GONÇALVES & MAGGIE (1995, p. 166),

> *"nessa representação de sociedade ou de nação brasileira ancorada no pretérito, os índios, os negros e os brancos foram no passado, mas nunca são no presente e não serão num futuro. (...) Uma invenção de sociedade que concebe sua existência de forma normativa deve extirpar as diferenças que insistem em aparecer no presente e no futuro; inventa a extinção dos índios e põe, de uma só vez, no passado a casa grande e a senzala. Trata-se, então, de uma "Nação" ou sociedade construída sobre os escombros, sobre o que sobrou da história"*[7].

Ao contrário de todas as previsões que apontavam para a transitoriedade das identidades étnicas, a presença indígena na contemporaneidade é a prova mais cabal das permanências. Apesar de tudo, os índios proliferam, ainda que com dificuldade, reafirmando a identidade indígena e, além dos movimentos de demarcação de terras, lutam para fazer das escolas instituições que lhes pertencem. Assiste-se também à expansão do movimento negro, bem como, a emergência de outras formas de resistência, que revelam a diversidade constitutiva da própria sociedade brasileira, onde a posição de classe social encontra-se atravessada por relações preconceituosas, engendradas a partir do etnocentrismo branco-ocidental e cristão. Do mesmo modo, alunos, professores e escolas, seriam alvo desse processo de branqueamento e ocidentalização. A própria escola, em sua dimensão institucional, como aparato político-ideológico deveria concretizar a "colonização" dos "outros".

A diversidade étnico-cultural dos tempos da reocupação territorial de

---

[7] - Os autores constroem uma profunda análise sobre a concepção de nação a partir de *Casa Grande & Senzala*.

Londrina, foi constituída por índios, caboclos e negros (entendidos como os "de dentro"), bem como por imigrantes europeus, japoneses e migrantes nacionais organizados em colônias mistas ou homogêneas (entendidos como os "de fora"). Esses grupos sociais passaram a vivenciar diferentes processos que objetivavam a diluição da heterogeneidade originária para compor uma identidade nacional definida, a partir de uma perspectiva assimilacionista e integracionista. Entretanto, esses processos, para além das inclusões que propalavam, se mostraram excludentes, especialmente para os segmentos sociais que já se encontravam no território. SEYFERTH (1998, p. 2) entende que este é um fenômeno recorrente na história brasileira e afirma:

> *"Apesar do discurso nacionalista sobre assimilação estar presente desde o império, os projetos coloniais de ocupação das terras devolutas excluíram os nacionais, mesmo nas colônias administradas pelo Estado. A externalização dessa exclusão, porém, só ocorreu na segunda metade do século XIX, com o aumento do fluxo imigratório, em nome da modernização agrícola. Isto é, os trabalhadores brasileiros aparecem em alguns discursos imigrantistas como racialmente inferiores e incapazes de produzir efetivamente, na condição de proprietários, numa economia capitalista".*

O fenômeno da exclusão dos "de dentro" acompanhou o movimento de ocupação capitalista das terras. Em Londrina, esse movimento emerge no início dos anos 30. Nesse passado, além dos efeitos expropriadores da ocupação capitalista das terras, foram desenvolvidas políticas de nacionalização e de "civilização" dos grupos culturalmente diferentes. No presente tem-se o aprofundamento do capitalismo com a conseqüente tecnificação do mundo produtivo, a política de agrupamento das escolas rurais isoladas e também o fenômeno da mundialização[8].

---

[8] - Para efeito desta pesquisa, a opção pelo termo mundialização não significa concordância quanto a um possível corte epistemológico entre cultura e economia que, de fato, não pode ser realizado. Ademais, entende-se que o termo globalização, em razão do intenso uso, foi banalizado quanto a seus significados essenciais. Ao contrário de certos autores, SANTOS (1996a, p. 28) não estabelece diferença entre os termos mundialização e globalização pois *"os modelos sociais de desenvolvimento não se sustentam apenas no plano econômico. Pressupõem um substrato amplamente partilhado que forneça energias para promover uma dada forma de sociabilidade e para a defender sempre que ela estiver ameaçada por sociabilidades rivais. Neste contexto, a distinção entre luta econômica e luta cultural deixa de fazer sentido".*

Entre os autores que vêm estudando o problema da exclusão/inclusão na economia contemporânea, WARREN (1998, p. 6), aponta pesquisadores preocupados com antigas e novas formas de "exclusão-inclusão excludente" e afirma,

> *"O que estes estudos trazem de fundamental é a idéia da necessidade de se analisar os contextos e processos históricos que vem gerando paradoxos entre uma integração sistêmica e uma desintegração civilizatória, e a compreensão sobre os mecanismos possíveis e as forças sociais alternativas e de resistência a este processo".*

Como resultado desses processos propalados como inclusores ter-se-ia um sistema escolar único, onde a diversidade étnica e cultural faria parte apenas de um passado originário. De fato, a exclusão tem sido evidente e muitas vezes ocorre por dentro do próprio sistema escolar. Entretanto, a diversidade, mesmo recriada, persiste na estrutura contemporânea das escolas rurais, evidenciando a existência de formas de reapropriação que brotam entre aquilo que é determinado pelas políticas mais amplas e os usos sociais que são feitos das escolas. Focalizar, através das memórias, a construção dessa dinâmica sociocultural e os significados históricos que vai assumindo para diferentes segmentos sociais, no passado e no presente da escolarização rural de Londrina, é o objetivo mais preciso deste estudo.

Em síntese, a análise aqui apresentada, está relacionada com as inseguranças e a perspectiva de desenraizamento que professores, supervisores, pais e alunos de escolas rurais passaram a perceber, na contemporaneidade, diante da possibilidade de extinção das escolas isoladas, diante das metamorfoses da realidade social, que apontam formas ainda mais perversas de exclusão econômica e política. São essas angústias que os remetem ao passado, buscando nas memórias justificativas para que as escolas continuem a existir.

Assim sendo, a memória coletiva projetada na escola, se revela capaz de reconstruir histórias e identidades culturais. Mas, se esta premissa for verdadeira tem-se que, os excluídos da escola, tanto no passado quanto no

presente, foram e continuam sendo excluídos do próprio direito à memória e à história. Este é o real problema histórico que perpassa a pesquisa como um todo.

Caminhos Percorridos

Reencontrar o meio rural e, dentro dele, eleger a educação como campo de pesquisa implicou em compreender, inicialmente, os limites e a importância das fontes documentais oficiais que são úteis para compor os mapas onde se localizam as escolas e para focalizar algumas mudanças que vêm se processando nas estruturas escolares visíveis. Contudo, tais fontes, ainda que significativas para esse empreendimento, precisam ser complementadas com uma abordagem sócio-antropológica, pois, a relação direta do pesquisador com os personagens, que de fato vivem e trabalham no meio rural, passa a ser reveladora de uma realidade que não pode ser apreendida pelos instrumentos quantitativos. Daí a necessidade de combinar fontes documentais e orais.

Retratando os significados do passado social e escolar, através das memórias de antigos professores, alunos e pais que viveram nos tempos faustosos da cafeicultura e hoje possuem mais de 60 anos de idade, foi possível realizar uma aproximação aos níveis mais concretos da realidade de onde fluem as explicações que realmente fazem sentido para suas vidas. Enquanto os sexagenários reportavam-se quase exclusivamente ao passado, os demais sujeitos, professoras, professores, merendeiras, pais de alunos e supervisores em atividade, referiam-se ao presente, tendo por referência o passado mais recente que vivenciaram na infância, como moradores do meio rural. Trabalho, educação e território rural aparecem como categorias fundamentais nas falas dos entrevistados. É importante fixar que além das 38 entrevistas que foram realizadas com 21 professores, supervisores, ex-alunos e trabalhadores rurais que permanecem no campo ou estão aposentados, foram utilizadas uma série de outras entrevistas que se

encontram em arquivos específicos[9].

As fontes documentais (trabalhos acadêmicos, jornais, atas oficiais, relatórios, etc.) foram utilizadas em profusão e mais diretamente quando, em virtude de um longo recuo no passado, não era possível contar com a riqueza dos relatos orais e da observação. O uso combinado de diferentes fontes possibilitou o cruzamento de dados quantitativos com as representações que circulam entre os sujeitos reais que fizeram parte da pesquisa. A produção de fontes, através de relatos orais, ainda que sujeita a omissões, esquecimentos e outros problemas, estabeleceu uma proximidade maior com a realidade rural pretérita e presente, permitindo a compreensão do modo como os sujeitos vivenciam o cotidiano em suas dimensões econômica, cultural e escolar. DEMARTINI (1998, p. 22), entende que a "*diversidade de fontes compreendendo documentos escritos, relatos orais e imagens torna-se fundamental, especialmente pela riqueza que a complementaridade entre as mesmas pode permitir*". Esta opção possibilitou a visualização da complexidade do mundo rural e dos processos educacionais.

Assim sendo, do ponto de vista teórico-metodológico, os caminhos paralelos da Sociologia e História da Educação em certo momento se cruzaram para compor com a Antropologia (VALENTE, 1996), um recorte empírico que, sem negar as influências macrossociais, elege a escola rural, no presente e no passado, como o lugar onde os grupos sociais tecem relações interativas diferentes entre si e em si. Entendendo com HALBWACHS (1990), que existem "muitas memórias coletivas" cujos suportes são os grupos sociais fixados em tempos e espaços determinados, a escola passa a ser o marco concreto da memória coletiva que aparece como um processo contraditório e conflituoso de construção do pertencimento e das identidades culturais. A escola é, portanto, o espaço microssocial de produção e reprodução das rotinas, da socialização e das sociabilidades tecidas por aqueles que nela tiveram morada e, cujas biografias, ficam indelevelmente marcadas pelas experiências vividas. Ainda que dissimuladas pelo avanço do capital e pela velocidade do tempo digital, as

[9] - Esses arquivos estão identificados ao longo do trabalho.

lembranças põem as memórias em movimento e desempenham a função social de reafirmar a escola como obra e suporte da memória coletiva.

O complexo processo de reconstruir as identidades "*passa pela ordenação de territorialidades e territórios, noções relacionadas com os conceitos de sociabilidade e socialização que são centrais, porém conflitivas e complementares*" (GUSMÃO, 1999a) porque recompõem as diversidades sócio-étnico-culturais. Extraída da geografia, a idéia de território abrange tanto a dimensão do espaço geográfico quanto a do espaço social. Para PINCHEMEL, apud MESQUITA (1995, p. 80),

> "*a noção de território é aplicada aos homens e às relações entre os homens. (...) Sob uma forma social é definido como a área de uma prática social (...) e sob uma forma individual (...) 'o território da vida cotidiana começa no interior da casa, são os objetos, as coisas, as pessoas,' (...).O território é o que é próximo; é o mais próximo de nós. É o que nos liga ao mundo. (...) É o espaço que tem significação individual e social. Por isso ele se estende até onde vai a territorialidade. Esta é aqui entendida como projeção de nossa identidade sobre o território*".

Nessa perspectiva, a territorialidade é o espaço do cotidiano. Conforme PAIS (1989, p. 8), o cotidiano "*pode constituir um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é um lugar revelador, por excelência, de determinados processos de funcionamento e da transformação das sociedades e de determinados conflitos que opõem os agentes sociais*". Configurado a partir de modos subjetivos de apropriação e reapropriação compõe-se de redes heterogêneas de sociabilidade. Esse entendimento tem sua forma teórica mais precisa em HELLER (1992, p. 18) quando afirma:

> "*A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e à significação ou importância de nossos tipos de atividade (...). Mas a significação da vida cotidiana, tal como seu conteúdo não é apenas heterogênea, mas igualmente hierárquica*".

A cotidianidade implica em uma realidade social heterogênea, complexa, diversa e hierarquizada, composta de múltiplas visões de mundo, modos de ser, hábitos, valores e vivências dos sujeitos. Esse cotidiano emerge à categoria de problema quando existem propósitos políticos de integrar as diferenças, num todo indiferenciado. Segundo NASSER & FUMAGALLI (1996, p. 29),

> *"(...) o mundo das diferenças não reside nas diferenças individuais, mas nos campos diferenciais (do urbano, do ideológico, do político, do conhecimento, da religião, da cultura, da natureza, do trabalho, do desejo, do espontâneo, da arte, da luz, etc.). (...) os individuos, grupos, classes não-dominantes e povos encontram-se diante de um dilema atual: ou submetem-se à 'força de torniquete' das reduções, dos modelos e instituições, da homogeneidade, ou então recusar e contestar o que está dado, o conhecido, para descobrir e afirmar diferenças".*

Assim, a diversidade decorre da posição de classe social que define as desigualdades, bem como das diferenças étnicas, sexuais, religiosas, etárias, entre outras, que constituem a multiplicidade e complexidade da vida em sociedade. De acordo com HALL apud KREUTZ (1998, p. 4), etnia define-se *"pelas características culturais - língua, religião, costumes, tradição, sentimento de 'lugar' - que são partilhados por um povo. Mas essa homogeneidade interna do grupo não se refere a ancestralidade pois a identidade tende a 'costurar o sujeito na estrutura'."* A identidade é então, um processo em construção, tal como entendem POUTIGNAT & STREIFF-FENART (1998, p. 125), que ressaltam seu caráter dinâmico e relacional.

> *"(...) não se define como uma qualidade ou uma propriedade ligada de maneira inerente a um determinado tipo de indivíduos ou de grupos, mas como uma forma de organização ou um princípio de divisão do mundo social cuja importância pode variar de acordo com a época e as situações".*

KREUTZ demonstra que etnia refere-se às características culturais que são comuns a um determinado grupo social, envolvendo uma certa

homogeneidade interna do ponto de vista biológico e cultural. Reportando-se a diversos autores ratifica o entendimento do étnico como "relacional e situacional", e afirma:

> *"Etnia é uma categoria que nos ajuda a perceber o quanto a dimensão cultural concorre na concreção do processo histórico, entendendo o étnico como processo, construindo-se nas práticas sociais, no jogo de poder e na correlação de forças"* (1998, p. 5).

Desse modo, o caráter daquilo que é étnico também adquire as mesmas características. Mesmo quando se trata de segmentos sociais excluídos, a identidade étnica e cultural *"é fonte de sentido e de construção do real"* (KREUTZ, 1998, p. 6). A etnicidade é constantemente reconstruída a partir das circunstâncias em que se vive, portanto é histórica e não acabada. Na contemporaneidade a intensificação das interações globais dilui as fronteiras entre os Estados Nacionais, revelando, ao mesmo tempo, diversidades étnico-culturais que pareciam apagadas. Esse processo pode ser compreendido através da dialética "desterritorialização-reterritorialização" mencionada por SANTOS (1996, p. 59), que lembra o movimento decorrente das políticas de emigração desenvolvidas no final do século passado e início do século XX, especialmente na Europa e no Japão. Lembra também o tráfico de escravos no período colonial brasileiro. Quando negros-africanos, japoneses, eslavos, alemães, italianos e outros imigrantes se deslocaram de seus territórios primitivos, aventurando-se em terras desconhecidas, novas identidades foram se constituindo a partir da inevitável reterritorialização.

Assim sendo, as identidades são transitórias, na medida em que os seus sentidos estão sempre em processo de negociação; por isso é possível falar em identificações. SANTOS (1993, p. 31) ressalta:

> *"(...) as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação (...). O primeiro nome moderno da identidade é a subjetividade".*

A plasticidade das identidades étnicas não impede que elas sejam mais ou menos fixas, pois persistem em condições de desterritorialização e, nos processos de reterritorialização, parecem fixar raízes tão profundas que constituem as marcas de distinção. Ainda assim, brotam novas raízes que se misturam às anteriores, compondo identidades diferentes, recriadas através dos processos de ressocialização, dando origem, em certas situações, a duplos pertencimentos (SEYFERTH, 1998). De fato, a escola, em sua dimensão institucional, concretiza a supremacia de uma etnia sobre as demais. Contudo, entende KREUTZ (1998, p. 16) que *"se isso foi uma prática histórica, não é, no entanto, um destino"*.

Esse complexo movimento histórico de elaboração das identidades passa pela demarcação de territórios (socialização) e territorialidades (sociabilidades). A sociabilidade[10] é uma manifestação dos interesses e necessidades que unem os seres humanos. É uma energia social que impulsiona as pessoas a estarem umas com as outras. Não se confunde com socialização, isto é, com o processo que torna os indivíduos membros da sociedade.

Esses conceitos possibilitam que se trabalhe, no campo histórico, de um modo mais próximo dos sujeitos e se constituem como referências básicas que permitem entender a escola, no presente e no passado, não apenas como lugar de socialização, mas também das sociabilidades, das diferenças e desigualdades, dos múltiplos pertencimentos e da presença de subjetividades culturalmente diversas; como o lugar político-social que agrega a memória coletiva e, mais do que isso, como uma mediação contraditória que se interpõe entre mundos e territórios diversos.

---

[10] - Em SIMMEL, a sociabilidade é constituída pelo processo de "sociação", por múltiplas interações que compõem um movimento ininterrupto. A sociedade está sempre "acontecendo", na medida em que a *"sociação é a forma (realizada de incontáveis maneiras diferentes) pela qual os indivíduos se agrupam em unidades que satisfazem seus interesses. Esses interesses, quer sejam sensuais ou ideais, temporários ou duradouros, conscientes ou inconscientes, causais ou teleológicos, formam a base das sociedades humanas"* (1983, p. 166).

Aplicando a questão da diversidade cultural na escola, DAYRELL (1996), fixa que, até a década de 80, prevaleceram os estudos sobre a relação escola/sociedade, observada na dimensão macroestrutural: os funcionalistas inspirados em Durkheim e os reprodutivistas inspirados em Bourdieu e Passeron. Entretanto, essas análises, centradas nas influências do capitalismo sobre a escola, foram se tornando insuficientes para entender os alunos como sujeitos, para entender a escola como humana. Desde então, além da socialização representada pela dimensão institucional (instância da reprodução composta de regras, normas e controle burocrático), as análises passaram a observar também o lado instituinte da escola (instância da produção), a dimensão cotidiana, como o espaço das sociabilidades (EZPELETA & ROCKWELL, 1986), dos diferentes usos sociais (e dos não-usos) opostos ou não à homogeneidade levada a efeito no campo institucional.

Diante de um mundo governado pela razão instrumental (racional/ tecnocrática), as resistências resultam dos usos e apropriações sociais que escapam à dominação política e sujeição econômica, bem como dos não-usos que são feitos das instituições, de suas mensagens, apelos e determinações. O cotidiano é a instância onde se processa a reprodução das relações sociais e, ao mesmo tempo, o lugar dos sonhos, dos prazeres, do desejo de viver, portanto também é o lugar da produção de outras perspectivas não previstas no plano do institucional. Para além dos controles instrumentais do dever-ser, na dimensão das sociabilidades cotidianas reside a possibilidade da transgressão, das recusas, conflitos e rebeldias que extrapolam os limites do território onde o Estado exerce sua soberania. MARTINS, (1996, p. 22), reportando-se ao pensamento de LEFEBVRE, entende que "*não há reprodução de relações sociais sem uma produção de relações, não há repetição sem uma certa inovação*". Enquanto o processo de institucionalização atua no sentido da equalização do desigual, portanto no sentido da conservação do estabelecido, ou da manutenção da exclusão, a possibilidade de mudar a realidade reside no plano instituinte do cotidiano, no espaço onde ficam os '*resíduos*', isto é, as

> *"diferenças que não sucumbem à opressão da equivalência, (...) são o 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"* (NASSER & FUMAGALLI, 1996, p. 35).

É essa perspectiva de reconhecimento histórico da diversidade dos agentes e das agências escolares, que se pretende orientadora deste estudo. Longe de fechar questões, esta é uma entre possíveis formas de se analisar a dinâmica sociocultural que constituiu o sistema escolar rural em Londrina.

CAPÍTULO 1 NO TEMPO DA CAFEICULTURA: EDUCAÇÃO E ESCOLA NO MEIO RURAL DE LONDRINA

INTRODUÇÃO

Este capítulo foi estruturado a partir das memórias dos sujeitos concretos que vivenciaram a experiência escolar no meio rural. Ao privilegiar suas narrativas, prestei atenção para o modo como reconstruíram o universo social do passado, como ressignificaram os acontecimentos e suas trajetórias. A euforia provocada pela expansão da cafeicultura no norte do Estado do Paraná engendrou sonhos de fausto e riqueza que estimulavam diferentes grupos sociais a se fixar na região de Londrina. As demandas escolares cresceram a medida em que se processava a reocupação dos espaços, isto é, na medida em que o capitalismo se consolidava com o avanço da cafeicultura.

Considerando a existência de inúmeros estudos que focalizam a dinâmica histórica que resultou na atual configuração do município de Londrina, priorizei os saberes populares, ou seja, as explicações que povoam a vida cotidiana[11]. Assim, retornar ao passado, atentando para o modo como é representado pelos sujeitos da pesquisa, tem o propósito de reconstituir o contexto no qual as escolas rurais de Londrina foram edificadas. Trata-se de um tempo que pode ser delimitado pelo predomínio da cafeicultura em Londrina, isto é, mais precisamente entre os anos 50, quando se apresentam as melhores chances de progresso, e o início dos anos 70 quando a realidade econômica aponta para o declínio do fausto, entendido como o ponto histórico de redefinição das relações sociais travadas na realidade rural, ponto de passagem de um tempo para outro.

---

[11] - Essa atitude não implica, obviamente, em ignorar as explicações objetivas encontradas pela ciência. Algumas referências importantes a respeito da história local e regional foram utilizadas como fontes de consulta e estão citadas ao longo desta pesquisa.

1.1 O Declínio do Fausto Rural: um olhar através da escola e dos sujeitos escolares

O futuro do passado chegou! Desencanto e nostalgia são seus companheiros. "Naquele tempo"[12] a cafeicultura prometia riqueza fácil e um futuro de fausto[13]. Ela engendrou universos simbólico-práticos, compostos de muitos alqueires de terra roxa cobertos de "ouro verde", mundos feitos de trabalhadores, trabalho de gente grande, mulheres e crianças ávidos de esperanças num futuro de fausto, desejo que imprimia capacidade de movência aos sujeitos rurais. O futuro chegou, o fausto passou mas ainda se faz presente nas memórias, nos sonhos frustrados e explicações que justificam as desventuras do tempo presente. Anos 60, 70... 1970! Parece que foi ontem! Tudo mudou!

> *"Aqui naquele tempo era tudo café, até na igreja, na escola, lá embaixo, tudo, tudo. Não tinha pasto. Só aqui nessa fazenda tinha uma base de 150 famílias. No empório se vendia de tudo, desde roupas, ferramentas ou alimentos. Tinha farmácia e o cinema era atrás da igreja, depois queimou e fizeram outro lá na colônia. A igreja era virada para a colônia. A sede da fazenda era bem grande e tinha até piscina. Ainda tem ruínas da máquina de café. Do barracão do cinema tem alguma ruína. A geada queimou tudo e em vez de plantarem café outra vez, plantaram capim, daí o pessoal teve que ir embora. As colônias foram acabando e as casas desmanchando. A escola está vazia hoje em dia porque não tem família e não tem aluno também. Essa fazenda era uma cidade, eu nunca imaginava isso. Aqui era mais bonito do que Tamarana, tinha mais movimento, campo de futebol que era onde a gente arrumava namorado.*

---

[12] - "Naquele tempo" é expressão que nem sempre pode ser localizada, pois as narrativas mnêmicas usam da mesma expressão para significar temporalidades diferentes. Às vezes indica o passado distante dos antepassados e, em outras ocasiões, é o passado do próprio informante que rememora a sua juventude, retomando um tempo que varia entre 40 e 60 anos passados, ou até mais, em alguns casos mais raros.

[13] - As memórias que compõem esta parte da pesquisa referem-se fundamentalmente ao tempo em que predominou a cafeicultura na região de Londrina e cuja desenvoltura lhe valeu a denominação de "capital mundial do café", entre outras expressões indicativas de riqueza.

A escola está lá com duas salas e secretaria porque tinha muita criança (...) 40 ou 45 alunos por sala em 3 períodos". (Trabalhadora rural 1)[14]

"Lerroville, antigamente, já chegou a ter 12 mil habitantes, hoje está com 5 mil ou 6 mil. O motivo é as fazendas. Por exemplo, a Fazenda Guairacá tinha plantio de café, então moravam centenas de famílias, a escola tinha duas salas e funcionava em 3 períodos (...). Isso não faz muito tempo, porque eu comecei dar aula aqui em 74 e lá por 78 foi acabando tudo. Agora virou tudo pasto. Mas é uma judiação o que aconteceu com a área rural, foi um assassinato". (Supervisor 1)[15]

"O distrito de Irerê hoje está falido (...). Tinha padaria, pensionato, dois cinemas, posto de gasolina, uma grande serraria dos Vieira que agregava muita gente.[16] *O café margeava com Irerê, vinha perto de Londrina, São Luiz, Guaravera, Paiquerê, tudo era café. Ali tinha quatro armazéns bem sortidos com tecidos e eletrodomésticos. A gente comprava por ano. Ali a gente fazia avenida, os namorados ficavam passeando pra lá e prá cá, especialmente depois de 1965, quando a energia elétrica chegou por lá. Nem sei como acabou...* (Trabalhador e ex-pequeno prorietário rural 1)[17].

A ruína da cafeicultura paranaense é contada através das lentes acadêmicas de muitas pesquisas (CANCIAN, 1981; FERREIRA, 1984; LOPES, 1982; PADIS, 1981; LOVATO, 1992), e versos. Enquanto as teses referem-se a diferentes fatores político-econômicos internos e externos, os grupos sociais destacam explicações mais próximas, entendidas como mais reais e determinantes: as geadas, a política do café, os impostos, o sindicato rural.

Também os versos musicados contam cantando o que ocorreu:

---

[14] - Reside na mesma fazenda há mais de 40 anos, embora não tenha estudado na escola (porque só trabalhou no café), acompanhou sua trajetória e também do lugar.

[15] - Todos os supervisores também foram professores em escolas rurais.

[16] - Em 1956, o distrito de Irerê era o mais populoso de Londrina e o único que possuía um cinema, o Cine São José. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1959, p. 311). Mas, as informações podem estar desencontradas pois ASARI & TUMA, (1978, p.90), apontam o cinema localizado na rua Minas Gerais como o primeiro da cidade que, coincidentemente, possuía o mesmo nome de Cine São José.

[17] - Nasceu no interior do Estado de SP de onde partiu, em 1941, para uma grande fazenda localizada em Londrina, onde sua família formou café, tendo adquirido um sítio posteriormente. Enquanto residiu na referida fazenda, foi professor leigo, ensinando crianças em sua própria casa. Atualmente reside na cidade, tem 73 anos de idade e não possui qualquer propriedade. Está aposentado como trabalhador rural. As citações de suas falas foram extraídas de uma entrevista realizada em maio de 1994, gravada em vídeo que pode ser encontrado nos Arquivos do projeto de Extensão "Memória e Educação nas Comunidades Rurais de Londrina", no Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina.

"Prá cada pé de café, agora tem um boi
minha terra tá assim boi, boi, boi.

O verde nos olhos dela atiçou meu coração,
o riscado da viola acordou brotos no chão.
E o verde fez-se lindo e sinal de plantação.
Triste terra ameaçada já nem canta o azulão,
o boi fica com a terra e o homem fica sem o chão.
E sem o verde dos olhos só me resta a solidão.

Foi, foi, foi, não dá prá acreditar,
onde tinha o café está o boi a pastar".[18]

A geada de 1953 foi assim retratada pelo poeta ALMEIDA JÚNIOR (apud BRANCO & MIONI, 1959, p. 51):

"Domingo, julho, cinco. Um sol brilhante
Dava um tom roxo à folha verde-escura
Do cafezal, que a geada, abrupta e dura,
Castigara ao romper do dia entrante.

Sobre a madeira sêca, entre a verdura
Do moto delicado e rastejante,
Via-se a neve, clara e cintilante,
À cor da terra contrastar com a alvura.

Lá embaixo a várzea era um lençol de gelo!
Estranho odor de folha requeimada
Dava impressão de sonho ao pesadelo

Conversava o caboclo: 'deste embrúio
Por vêzes já sai ... mas a danada
Agora deu prá me quebrá o orgúio'... "

Desde a ocorrência da geada de 53 e, especialmente após a geada

---

[18] - O Grupo Gralha Azul compõe músicas regionalistas. A canção **Boi X Café** acima transcrita, tem letra e música de Paulo Cesar Oliveira.

"negra" de 55, havia um clima de desencanto no ar. RAZENTE (19 -) e PADIS (1981) referem-se ao fato de que, em 1953, o plantio de café atingiu o ponto máximo de 148 milhões de pés, diminuindo gradativamente para 69 milhões em 1956, quando se anunciava o esgotamento da fronteira agrícola. Acrescente-se que os preços internacionais caíram e a política interna de confisco cambial contribuía, ainda mais, para desestimular a ampliação das áreas de plantio. Além disso, esperava-se para os anos 60 a grande produção dos cafezais plantados no início da década de 50. Mas, a confiança no futuro faustoso ainda resistia em meio aos cafezais enegrecidos pelas geadas. Fazendas foram avançando por entre terras indígenas, serrarias instalavam-se em lugares estratégicos e acompanhavam o movimento de penetração nos sertões.

Segundo dados registrados por PADIS (1981), no período de 1962/63, a produção paranaense atingiu a marca de 62,8% do total nacional, enquanto São Paulo alcançou a baixa cifra de 17,4%. A produção de café no Paraná estava em franco progresso, assim como a produção mundial. Mesmo considerando esse avanço da concorrência internacional e a queda dos preços entre outros fatores desestimulantes, as geadas aparecem nas memórias de fazendeiros e trabalhadores como responsáveis exclusivas pelo declínio da cafeicultura no norte do Estado do Paraná. De fato, outras geadas e também as queimadas, apressaram a concretização da política de erradicação do café, com a conseqüente expansão das áreas destinadas à pecuária e implantação da policultura. Mas esses fatos devem ser inseridos numa conjuntura internacional e de política agrícola nacional que, em síntese, compôs o quadro que foi decisivo para que o fausto jamais fosse alcançado, senão por uns poucos.

> *"Nos anos sessenta e setenta, a crise da cafeicultura, o colapso do populismo e seus desdobramentos, bem como os rearranjos na ordem capitalista internacional, produziram, a nível local e regional, transformações que despertaram a consciência dos homens para o fato de que a idade de Ouro chegara ao seu fim, transformando os temores dos anos cinqüenta em dura realidade"* (ARIAS NETO, 1998, p. 243).

Desencanto e desventura! As memórias dos sujeitos desta pesquisa, reportam-se ao sindicato rural e às geadas para explicar o declínio da cafeicultura, obscurecendo a convergência de uma série de fatores políticos e econômicos que compuseram uma conjuntura nacional e internacional desfavorável ao café.

> *"Por que o povo abandonou a lavoura e veio para a cidade? Seria por conta própria? Será que foi o governo ou o sindicato? Naquele tempo (...) o povo tinha medo de ir para cidade, dizia que o lugar dele era lá no sítio. Tinha muita gente, colono, todo o povo criava galinha, porco, tinha vaca de leite e qualquer um que chegava na casa do outro podia ficar hospedado uma semana que não fazia diferença, havia muita fartura porque se produzia muito. Mas depois entrou esse sindicato, entrou a miséria para nós, pôs o pobre contra o fazendeiro. O fazendeiro acertou com o pobre, jogou o povo da fazenda para fora, plantou capim na terra que ele cultivava e por aí a miséria começou a entrar no Paraná. Se hoje em dia as pessoas falam que sindicato é bom, estão completamente enganadas. Se não fosse esse maldito sindicato dar poder para o povo pobre igual a mim, eu também não estaria aqui na cidade. Estava lá no sítio plantando, colhendo e criando criação. Se eu estou aqui é porque o sindicato me fez isso, me fez vir para cidade. Ele não colaborou com o povo pobre não! Ele ajudou muito o rico porque o rico já é rico. Ele plantou capim e criou boi. Aqui tem uma fazenda que até o início de 1970 tinha mais de 70 famílias trabalhando e hoje só tem oito"* (Trabalhador e ex- pequeno proprietário rural 1).

> *"Eu não tenho muito conhecimento, mas o pessoal fala que o que estragou a zona rural foram as leis trabalhistas, (...) o pessoal do sítio não tem condição de registrar, pagar décimo terceiro salário, FGTS porque os lucros na agricultura são muito pequenos. Se o cara pega um empregado e não recolhe FGTS vai ter que vender o sítio para demitir o empregado. Então foi aí que os fazendeiros esvaziaram todas as fazendas (...) O pessoal fala muito mal dos sindicatos rurais, até os próprios trabalhadores dizem: 'os sindicatos deram muitos direitos para nós e agora a gente não acha mais trabalho' (...)"* (Supervisor 1).

Essas memórias permitem notar, de um lado, que os trabalhadores rurais (antigas família de colonos, pequenos produtores despossuídos e também pequenos proprietários) passam a adotar o discurso dos fazendeiros e, negando a própria condição de classe, romantizam suas histórias. De outro lado, permitem visualizar a existência de duas racionalidades opostas: uma que

emergiu de um mundo rural, onde o colonato fazia sentido, porque os trabalhadores ocupavam um lugar na estrutura social e, a outra, que emergiu com a penetração do capitalismo no campo. Os sindicatos, como instituições pertencentes à nova ordem social, não dispunham da mínima legitimidade para representar aqueles trabalhadores.

As representações, acerca do declínio da cafeicultura na região de Londrina, lembram o enraizamento a um passado marcado por uma espécie de clientelismo, troca de favores, patronagem e compadrio que, não obstante as influências modernizantes, constituem-se, na concepção dos trabalhadores, como referências culturais mais importantes do que as normas legais que visam proteger os trabalhadores rurais. Isso reflete também a educação dos trabalhadores que ocorre no interior das tramas sociais cotidianas, isto é, os saberes transmitidos pela experiência e pela tradição oral constituem o substrato cultural sobre o qual se erige o modo de pensar e interpretar os fatos sociais.

Revela ainda, que os sindicatos desconhecem a riqueza da cotidianidade e das redes de sociabilidade. Assim sendo, não conseguem atuar a nível das culturas que caracterizam os grupos sociais. Ignorando os conteúdos culturais que perpassam a realidade dos trabalhadores, os sindicatos assemelham-se a entidades postiças que, de fato, não representam senão os próprios dirigentes e apenas parte dos sindicalizados. É também importante reter que o senso-comum possui suas próprias razões, nem sempre destituídas de fundamentos racionais. De fato, os sindicatos passaram a auxiliar e assessorar os trabalhadores rurais no sentido de garantir-lhes os direitos, às vezes mínimos, que eram (e continuam) desrespeitados. Contudo, os trabalhadores

> *"ao ganharem suas ações na justiça perdiam o direito de continuar na propriedade (...). A maioria dos fazendeiros vizinhos ao ficar sabendo das ações desses trabalhadores, negavam-lhes trabalho, não restando outra alternativa a não ser a de mudar-se para a cidade. Muitos pensavam que com o dinheiro proveniente da ação, conseguiriam*

> *estabelecer-se na cidade. Na realidade isso não ocorria(...)"* (BASSO; MENDES; SANTOS, 1993, p. 30).

A presentificação memorativa daquele passado aparece marcada pelo vigor da juventude, dos sonhos e desejos que os trabalhadores possuíam. Naquele tempo o patrão concedia terras para as famílias dos trabalhadores plantar, todos viviam juntos e havia mais humanidade. Um tempo em que os sonhos eram simplórios, mas não era proibido sonhar, porque as circunstâncias vividas, isto é, o contexto geográfico era o mesmo para proprietários e não-proprietários. Hoje, arcando com o peso dos anos e do trabalho bruto na lavoura, é difícil imaginar e sonhar, pois, o futuro que chegou não é aquele que foi desejado — ele veio acompanhado da decrepitude. Agora resta a fortaleza das lembranças de um passado que foi e nostalgicamente ainda é, porque vive nas memórias e serve de alimento para a própria sobrevivência.

Esse passado que sobrevive nas lembranças é constantemente sobressaltado pela tirania midiática, que busca introduzir outras referências, datas, fatos ou comemorações que se pretendem mais memoráveis do que as referências vivenciadas pelos próprios sujeitos. O presente é insuportável por que descarta as trajetórias vividas, porque notabiliza os que já são notáveis, porque as novas tecnologias ampliam ainda mais a distância entre presente e passado, enquanto o futuro, que parece estar sempre chegando cada vez mais rapidamente, apresenta-se como o tempo do não-viver. Para os sujeitos que narram suas experiências passadas, a sensação que têm é de que se encontram diante de um não-futuro e, por isto mesmo, o passado constitui o lenitivo.

O passado sobrevem na forma de uma saudade que presentifica o pretérito, enaltecendo-o, em oposição à condição social que se vive na contemporaneidade. Nem sempre os esforços demandados foram recompensados. Daí emerge a saudade de um futuro-passado que não se concretizou do mesmo modo como foi imaginado e sonhado. Os movimentos exigidos no trabalho ficam grafados e se revelam nos corpos e nas mãos calejadas que empunharam os rústicos instrumentos de trabalho. Ainda que as

hostilidades vividas no trabalho estejam "in-corpore" e possam ser visualizadas, o passado emerge como o tempo da fartura, da vida simples e bem relacionada, quando o rural era mais dinâmico e agitado. Hoje tem miséria e abandono.

O presente do passado também é refeito como o tempo das adversidades. Impossível esquecer aquilo que o próprio corpo faz lembrar todos os dias: do trabalho contínuo e bruto; o tempo de decepções e do desconforto que, no entanto, prometia um futuro venturoso para aqueles que nada possuíam em outros lugares, a não ser a força do trabalho e o desejo de reverter o destino social.

> *"(...) ele veio conhecer o lugar [Londrina] mas era tudo sertão! Ele gostou. Tinha café e achou que era um lugar de muito futuro, que ia ganhar muito dinheiro e nós viemos, com a cara e coragem, (...) mas era sertão, não tinha luz, não tinha água encanada, a casa era de tábua e ninguém tinha móveis aqui, (...) era tudo sujo, o barro grudava. Aquelas águas longe, longe! Tinha tanto borrachudo! Era tudo difícil, tinha que ferver roupa por causa da terra roxa, a gente nunca tinha visto isso, então estranhamos muito"* (Professora 1) [19].
>
> *"Era tudo mato, tudo sertão, pouca gente tinha naquela época*[20]*. E assim foi a rota nossa, domando animal bravo e andando a cavalo naquela região. Ali foi uma região muito difícil de Tamarana. Ali quando falecia uma pessoa a gente tinha que levar de carroça para Taquaruna*[21] *(...). O caixão era a gente mesmo que fazia no mato (...)".* (Trabalhador e ex-pequeno proprietário rural 1).
>
> *"Nós morávamos em Minas Gerais e de repente resolvemos vir para o Paraná. Eu ainda adolescente, com 15 anos esperando que pudesse encontrar alguma coisa para realizar o meu sonho de estudante. Eu comecei a estudar em Minas e interrompi para vir ao Paraná. E*

[19] Iniciou sua carreira no magistério em meados dos anos 50, ministrando aulas na escola de uma colônia (também chamada de Seção) de japoneseses, foi professora leiga, até os anos 70.
[20] - É interessante notar que o entrevistado utilizou várias vezes a expressão "épica" no lugar de época, sugerindo que a relação travada entre sua família e a natureza adversa de Londrina pode ser entendida como uma verdadeira epopéia composta de feitos heróicos ou incomuns. No entanto, a notabilidade histórica ficou restrita a uns poucos personagens já privilegiados, mesmo porque não havia qualquer igualdade entre aqueles que ficaram conhecidos como pioneiros e nem qualquer homogeneidade de interesses. Assim, aos trabalhadores pioneiros, despossuídos e esquecidos pela historiografia restam as lembranças da época-épica.
[21] - Taquaruna é um patrimônio localizado no distrito de Irerê, quase na divisa com São Luiz. Observando-se o mapa da divisão administrativa de Londrina, percebe-se que o informante está se referindo a um tempo anterior à criação dos distritos de Guaravera (1951) e Lerroville (1963).

> *cheguei aqui, mas não era aquilo que esperava, a realidade era outra. Fomos morar num sítio (...)".* (Professora 2)[22]
>
> *"Aqui era tudo mata fechada, eles vieram desbravar o sertão (...). Ele fez uma barraquinha de sapé, ali se colocou só para não tomar chuva e começou a derrubar palmito para fazer um rancho pra família".* (Professora 4)

O interesse daqueles que chegavam era o de adquirir terras, mesmo que fossem pequenos sítios. Aqueles que chegavam para se empregar como colonos interessavam-se na formação das fazendas de café pois, além dos rendimentos provenientes da primeira colheita de café, era-lhes facultado usufruir das terras, cultivando alimentos necessários à subsistência, cujos excedentes podiam ser vendidos. Essa estratégia alimentava a esperança de enriquecimento entre os colonos; entretanto, quem realmente ganhava com isso era o fazendeiro, que não *"pagava ao trabalhador pela formação do cafezal. Era o trabalhador quem pagava com cafezal ao fazendeiro o direito de usar as mesmas terras na produção de alimentos durante a fase da formação"* (MARTINS,1996, p. 74). A exploração da família como um todo sobrevem nas memórias de modo mitigado, suavizado.

O cadastro de estabelecimentos rurais do Paraná (IBGE, 1941) apontou, em 1940, que Londrina possuía 21.819 trabalhadores rurais. Desses, **13.235 eram mulheres e menores**, sendo que os homens adultos somavam 8.584. Isto significa que todo o processo de reocupação das terras localizadas no norte do Estado do Paraná, no período áureo da cafeicultura, deitou raízes em formas exploratórias e violentas que são escamoteadas em nome de uma história mitificada. A escolarização de crianças ficava em planos bastante secundários, face à intensidade com que se utilizava da mão-obra infantil na cafeicultura. Mas isso não significa que os trabalhadores rurais não valorizassem a educação escolar.

---

[22] - A professora possui, atualmente, 69 anos. Iniciou-se no magistério rural em 1948, com 17 anos de idade.

MONTEIRO (1968, p. 153) esclarece que os pequenos proprietários mantinham *"um estilo de vida sóbrio e recatado e na dedicação a obras religiosas"*. É importante ressaltar que, nos primórdios, também os pequenos e médios proprietários, nacionais ou estrangeiros, mesmo tendo alçado à condição de possuidores privados não podiam despender com mão-de-obra, moravam no próprio lote, em casas muito simplórias, alimentavam-se com o produto do próprio esforço e, estas eram as condições estabelecidas para que pudessem capitalizar a fim de pagar a terra.

> *"Então, naquela época o pessoal era muito pobre, comprava a terra pra pagar em 3 anos, não é como hoje que tem financiamento. A Companhia dava esse prazo, não tinha banco, nem governo. Daí dava uma entrada e mais prestações durante 3 anos, tinha que tirar da terra pra poder pagar. Então fazia aquela economia! Não usava camarada, empregado. Trabalhava só com os braços da família, o negócio era só trabalho, trabalho"*. (Trabalhador e ex-pequeno proprietário rural 2, nissei)

Aos trabalhadores despossuídos ficavam reservadas as piores condições de trabalho, moradias bastante desconfortáveis e trabalho árduo, mas a vida simplória e de elevada moderação nos gastos parecia ser uma regra geral para ambos. CANCIAN (1981, p. 76) afirma que o pequeno proprietário passou anos

> *"(...) vivendo em casas que eram verdadeiras choupanas de pau a pique recorbertas de tabuinhas de palmito ou folhas de palmeira, conseguiu capitalizar para pagar a sua terra. E não eram apenas os antigos colonos que tinham esse procedimento. Os imigrantes estrangeiros eram numerosos e viviam de modo semelhante. Para esse tipo de lavrador, mesmo o pequeno lucro representava muito"*.

A relativa estabilidade do colono era coerente com o ano agrícola e fazia do colonato o regime de trabalho que atendia aos interesses dos proprietários, justamente porque inexistiam quaisquer garantias aos direitos dos trabalhadores. Os fazendeiros interessavam-se por famílias numerosas, uma vez que também os filhos trabalhavam, sob o comando do pai, mas não eram pagos pelo fazendeiro. Após terem trabalhado vidas inteiras, formando ou

colhendo café, a demissão não resultava em qualquer indenização. Tais aspectos não aparecem nas subjetividades mais saudosistas e nostálgicas, porque implicam o reconhecimento do real como histórico. Esse reconhecimento, nem sempre acontece ao nível do senso comum[23]. Mas, há quem reflita:

> *"os patrões de antigamente, hoje não, mas a gente não tinha nada, nada, não tinha banheiro, era aquela casa de chão, (...) eles exigiam muito dos colonos. Na minha família tinha 5 irmãos e eu de mulher. Até eu e a minha mãe os patrões mandavam, tinha que trabalhar. Ali os colonos tinham que fazer tulha, cerca, terreirão, roçar pasto tudo de graça, só a colheita de café era de porcentagem. (...) O colono ganhava um tanto por mês, podia plantar arroz, milho, feijão, mas o patrão não deixava plantar no meio do café porque estragava, ele dava outros pedaços pra gente plantar, não era fácil, era uma escravidão"* (Professora 1).

Não bastavam corpos e mãos aptos ao trabalho — também importavam os desejos e sonhos de riqueza projetados por meio do trabalho árduo, de uma vida simplória e de renúncias. Era preciso colher café para os vizinhos e trabalhar diuturnamente sem qualquer folga ou feriado, caso contrário não haveria, para aqueles que desejavam alçar à condição de proprietários, a mínima possibilidade de progredir. Explica MARTINS (1996, p. 129) que a produção ideológica do trabalho no regime do colonato,

> *"consagrou uma premissa que era a principal necessidade do fazendeiro: o colono deveria ser primeiramente um trabalhador da fazenda para tornar-se independente somente após um certo período de trabalho para terceiros; o seu trajeto seria de empregado, primeiro, e de autônomo ou, até, patrão depois"*

---

[23] - Para Gramsci apud JESUS, (1989, p. 47), todos os homens são "filósofos" porque todos são capazes de pensar, entretanto isso não implica em que todos os homens tenham consciência crítico-reflexiva da realidade. *"Pelo contrário, sendo o ambiente e os grupos sociais onde está imerso o indivíduo a fonte deste seu conhecimento instintivo, mecânico e 'materialista', o conhecimento nascido daí manifesta um certo conformismo social, incorpora elementos conflitantes entre si e, portanto, perniciosos ao indivíduo. Porque existem várias concepções de mundo, fazendo-se sempre necessária uma escolha, o homem comum age sem ter consciência teórica desta sua ação, mas ela, não obstante, 'é um conhecimento do mundo na medida em que o transforma'."*

As possibilidades de ascensão social ficaram reservadas a umas poucas famílias de colonos e, dentro dessas, apenas um dos seus membros apresentava chances maiores de ascender à condição de proprietário; os demais permaneciam como despossuídos. Também aqui o fausto não seria para todos[24]. Tais casos podem ser entendidos como exceções à regra geral, segundo a qual o enriquecimento ficava reservado às pessoas que já possuíam capital. De acordo com PRIMO (1977, p. 113): "*Fazendeiros, cafeicultores, exportadores, corretores, toda a gente ligada ao café ficara rica da noite para o dia. O herói era o café, de quem nunca se esperou tanto*". Mesmo que, em tese, se possa concordar com a autora, é importante fixar que uma boa parte dos primeiros produtores e sitiantes não enriqueceu, especialmente os médios e pequenos. Ainda hoje, alguns deles podem ser encontrados, praticamente despossuídos, fato que não deve ser reputado somente à redistribuição da terra entre os herdeiros, pois as circunstâncias são determinantes, ainda que não influam de modo direto e mecânico na produção das histórias. Neste contexto, a escola era importante e valorizada como forma de distinção social, mas não se equiparava às possibilidades mais imediatas postas pelo trabalho nos cafezais. Portanto, a participação produtiva das crianças e mulheres nas lavouras de café era necessária e indispensável.

Entre os acordos referentes ao pagamento das porcentagens sobre a formação do cafeeiro, havia casos como o da Fazenda Palhano, onde o proprietário dos 600 alqueires formou boa parte do seu cafezal pagando os colonos (três famílias de japoneses[25] e duas brasileiras) em terrenos, isto é,

---

[24] Assim é que a família de uma professora, composta por cinco homens e três mulheres, chegou à zona rural de Londrina, no final dos anos 40, para trabalhar numa fazenda onde já havia café formado. Empregaram-se como colonos, pois, naquela região, os cafezais estavam formados e produzindo; portanto, os fazendeiros não pagavam porcentagem. Decidiram, então formar uma fazenda de café para o mesmo patrão, no vizinho município de Cambé e, com o trabalho duro de todos os membros da família, inclusive das mulheres, um dos irmãos, o mais velho, "*virou patrão porque ele era muito esperto e inteligente*". De fato, transformou-se num próspero fazendeiro.

[25] - A seção rural japonesa denominada Palhano inicialmente começou a se formar desse modo. Somente em 1934, Mábio Palhano colocou 200 alqueires à venda, interessando a muitos outros japoneses que ali se fixaram.

a cada mil pés de café plantados, o colono recebia um alqueire de terra. Concretamente as reais condições de trabalho não combinavam com a prometida ascensão social dos trabalhadores. Mas essa promessa, adiada para um futuro qualquer, fazia parte importante da produção ideológica do trabalho.

Desde meados dos anos 60, os preços do café estavam baixos, apontando para o esgotamento da cafeicultura. As geadas de 1962, 1963, 1965, agravadas pela ocorrência de grandes queimadas em 1964, não impediram a tendência à baixa dos preços. Entre 1965 e 1967, o governo brasileiro passou a desenvolver a

> *"erradicação de cafeeiros, a fim de diminuir a produção nacional e, consequentemente, adequar, a longo prazo, a oferta à demanda efetiva, (...) resultou na eliminação de nada menos que 96.915.998 cafeeiros paranaenses, dos quais 36,7 por cento na região de Londrina (que compreende 88 municípios)"* (PADIS, 1981, p. 123).

Embora a erradicação dos cafezais de baixa produtividade tenha se constituído como um fato que marcou o declínio do fausto rural, obviamente, essa política também não pode ser a única responsável. O aumento da produção internacional de café, especialmente na África, desde os anos 50, bem como a concorrência internacional que passou a exigir melhorias técnicas e qualitativas na cafeicultura apontavam, a um só tempo, para a diversificação agrícola e conseqüente decadência do modelo fundado na monocultura cafeeira. Além disso, é necessário lembrar que o colonato, enquanto regime de trabalho, tornou-se oneroso, já que a separação entre a cafeicultura e as culturas intercalares implicou no acréscimo dos custos de reprodução da força de trabalho — custos esses que eram produzidos pelos próprios colonos (MARTINS, 1996).

Com a introdução da legislação trabalhista no meio rural, as exigências legais, acrescidas do encarecimento da mão de obra, agilizaram a opção por atividades rurais mais modernas e mecanizadas que dispensavam o uso do trabalho braçal. No entanto, brechas contidas no Estatuto do Trabalhador Rural foram usadas pelos empregadores para alocar trabalhadores temporários

(bóias-frias), nas atividades agrícolas que ainda necessitavam de força de trabalho. Ao longo de toda a década de 60, assistiu-se a um êxodo rural sem precedentes, movido pela progressiva concentração da terra, crescente mecanização da agricultura e substituição da monocultura do café pela policultura, isto é — o fenômeno da modernização agrícola, apenas prenunciado, começava a se concretizar. As sucessivas geadas certamente contribuíram para desestimular uma boa parte de cafeicultores que, até meados dos anos 70, ainda relutavam contra a erradicação dos cafeeiros.

A "modernização" das relações de trabalho no campo e a conseqüente presença dos sindicatos rurais mediando as contradições entre capital e trabalho, podem ser fatores explicativos do aprofundamento do capitalismo no meio rural. A penetração do capitalismo no campo se concretizou com a instauração da propriedade privada da terra e a separação do trabalhador dos instrumentos de produção, engendrando o assalariamento do trabalho. Para efeito de síntese, pode-se afirmar que essas mudanças não implicaram necessariamente na ruptura da ética do trabalho que vigorava anteriormente, isto é, mudam-se as regras e leis, mas as concepções permanecem informando e imprimindo sentido às relações tecidas no cotidiano.

As narrativas mnêmicas refazem o tempo das origens, dos elementos constitutivos das genealogias, como forma de recuperar aquilo que importa reterritorializar enquanto a contemporaneidade insiste na desterritorialização, na exclusão. É essa dialética que mobiliza histórias e lhes confere sentido. Parte significativa das narrativas busca encontrar um fio condutor quando recorre a um passado mais distante do que aquele que foi solicitado. Os antepassados são suscitados, exigindo a notabilidade que os narradores reivindicam para eles e para si mesmos. Trata-se de uma notabilidade que se justifica pela importância dos papéis "homéricos" desempenhados no processo de reocupação das terras londrinenses e que, de certo modo, recompensa a malograda promessa de fausto. Colonos do interior de São Paulo que ascenderam à condição de pequenos proprietários em Londrina, afirmam:

> *"(...) compramos aqui e não tinha estrada nem nada, era tudo mato. Tivemos que derrubar um pedaço de mato para fazer a casa, alugamos um paiol da fazenda ao lado e ali ficamos uns 2 ou 3 meses até ficar pronta a casa. Agora naquele lugar é o Jardim do Sol e naquela época era a Fazenda Quati, que também era da Companhia Colonizadora, a Companhia de Terras Norte do Paraná* (Trabalhador e ex-pequeno proprietário rural 2).

> *"Em 1924, o meu pai veio pela primeira vez, logo que compraram o terreno de 2.500 alqueires de terra ali na região dos Três Bocas. Não tinha ponte, não tinha nada, a gente atravessava de canoa (...), depois do rio Tibagi até chegar na fazenda era um picadão e todos iam carregando uma trouxa na cabeça com panelas, comida, tudo parecendo formiguinha. Chegando lá tinha um rancho que meu pai havia começado a fazer mas nem estava terminado"*. (Professora 3)[26].

O tempo dos feitos heróicos está guardado nas memórias, por isto mesmo se faz presente. Igualmente o declínio do tempo de fartura está no presente, porque a modernidade chegou e a população, que estava no campo, distribuída em grandes e agitadas "colônias", concentrou-se no meio urbano. A cafeicultura prometia fausto, mas produziu exclusão. A modernidade da cidade prometia cidadania, mas, para os desterritorializados/deserdados da terra, restaram as favelas que ainda hoje proliferam, servindo-lhes de abrigo. Todo o universo cultural edificado sobre os pilares da cafeicultura começa a se desintegrar e os trabalhadores ficam marcados por uma duplicidade de viver o presente sonhando com o passado; não são mais rurais e nem mesmo urbanos; estão em dois lugares e dois tempos, simultaneamente.

---

[26] - Antes da entrevista, a professora, que começou a lecionar no início da década de 50, discorreu longamente sobre suas origens. Mostrou uma enorme árvore genealógica na qual foram registradas todas as suas raízes localizadas nos bandeirantes e primeiros portugueses que aportaram no Brasil. As conversas revelaram-se muito esclarecedoras do ponto de vista do desejo de notabilidade histórica e do conteúdo heróico, típico da aventura vivida por seus antepassados nas matas do norte paranaense. É importante fixar que a professora referiu-se, em várias ocasiões, às extensas áreas de terras que seu avô adquiriu em Londrina: "*ele veio pela primeira vez em 1924 e comprou um terreno de 2.500 alqueires ali no Três Bocas, (...) posteriormente, 700 alqueires foram vendidos para o Sr. Ferraz e o restante para o prefeito Hugo Cabral*".

Em meio a essa dinâmica se põe a escola rural. Os professores e antigos alunos lamentam as perdas do passado que se mantém no presente, compondo um movimento crescente de desenraizamento excludente. À medida que professores e professoras passaram a narrar suas trajetórias rurais, escola e educação aparecem como obra e suporte da memória e, ainda que as experiências do passado sejam presentificadas de modo idealizado, elas se apresentam com a dupla função de destituir a legitimidade da educação contemporânea e estabelecer a pertinência da educação pretérita. O fluxo da memória emerge como um modo simbólico de reafirmar o pertencimento a um tempo e espaço social que também estão se decompondo.

1.2 As Demandas por Escolas Rurais na Região de Londrina

A educação rural, no Brasil, ganha importância política e ideológica depois dos anos 30 quando *"a migração rural para as zonas urbanas passou a ser vista como uma ameaça à harmonia e à ordem das grandes cidades e uma possível baixa na produtividade do campo"* (FONSECA, 1985, p. 55). A educação passou a ser entendida como o mecanismo mais eficaz de "fixação do homem no campo". Agregada à essa importância da escola rural, emerge a proposta extensionista, basicamente após a Segunda Guerra, como um sistema de educação capaz de difundir novas práticas agropecuárias e domésticas, visando melhorar a produtividade e as condições de vida no meio rural. Contudo, mostra FONSECA (1985, p. 54) que as propostas extensionistas estavam entre os programas que *"buscavam uma conciliação aparente entre capital e trabalho"*.

Desde o final dos anos 60, MONTEIRO constatou as deficiências das escolas rurais localizadas no norte do Estado do Paraná, ressaltando que se tratava de uma escola mais informadora do que formadora, pois, a transmissão dos conhecimentos limitava-se aos saberes elementares da escrita, leitura e do cálculo. Além disso,

> *"quase todo o professorado era formado em escolas normais regionais que visam antes suplementar os conhecimentos do curso primário do que fornecer uma preparação pedagógica. São muito numerosas também as escolas regidas por professores leigos que possuem apenas a instrução elementar"* (1968, p. 159).

A explicação para uma educação escolar mínima relacionava-se, primeiramente, à inexistência de professores qualificados e, de modo geral, à inadequação da escola ao cotidiano vivido. Ressaltando que a população estava consciente das deficiências escolares, o referido autor verifica que níveis elevados de escolaridade eram considerados como um luxo diante das necessidades concretas, isto é, a população rural reconhecia a importância da escolaridade, fato comprovado por DEMARTINI (1979), mas desconhecia qualquer possibilidade de formação técnica para o trabalho no campo. As aspirações dos trabalhadores rurais apresentavam pontos de contato com os desejos dos trabalhadores urbanos, isto é, acreditavam que o estudo seria fundamental para alcançar cargos mais elevados que, na hierarquia do trabalho rural, não estavam previstos. Assim sendo, ao nível das representações sociais, ainda que a escolarização fosse importante, um mínimo de saberes escolares era suficiente para o desempenho das atividades rurais.

Professores formados no decorrer dos anos 50, no normal regional, afirmam que o curso era bastante exigente e organizado em sólidas bases teórico-pedagógicas. Contudo, sua natureza não estava, de fato, vinculada às necessidades do contexto em que se inseria a escola rural. Os saberes transmitidos no âmbito das relações familiares e de trabalho pareciam bastar para o desempenho das atividades produtivas no campo. Os fazeres relativos às técnicas de plantio eram apreendidos independentemente da mediação da escola, mesmo porque não havia uma separação rígida entre o mundo do trabalho e o mundo doméstico. Esse entrecruzamento ou a continuidade entre o lugar de trabalho e a moradia, bem como a familiaridade com os instrumentos de trabalho, estabelecia uma espécie de pedagogia de todas as horas, composta por uma verdadeira rede de transmissão e apropriação dos conhecimentos. As sociabilidades garantiam a apropriação das

aprendizagens necessárias ao desempenho das atividade produtivas. A escolaridade média ou superior era desejada, mas estava bem mais próxima daqueles que viviam nas áreas urbanas. De modo geral, o trabalho rural assemelhava-se a uma espécie de servidão, não aspirada para os descendentes daqueles que se consideravam presos à terra.

As circunstâncias estabelecidas associavam o trabalho rural à desqualificação, trabalho bruto e sujo, enquanto o trabalho urbano era entendido como sinal de limpeza, segurança e facilidades asseguradas pela exigência de uma certa escolaridade. Durante os anos 50 ou 60 parecia complicado imaginar uma tecnologia de colheita de café, algodão e até de corte da cana. Por isto mesmo, a escolarização, ainda que necessária, não precisava ser imediata — aguardava o tempo das colheitas, quando as crianças abandonavam a escola para trabalhar na roça.

A fertilidade dessas terras norte paranaenses, associada ao sucesso da cafeicultura, tornou-se o foco central de toda a propaganda que a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) utilizou para atrair compradores, desde o final dos anos 20. Do ponto de vista da história regional, a cafeicultura antecede a presença dessa Companhia, pois já havia café plantado em fazendas pré-existentes na região norte do Estado. A prática de instalar fazendas com base na posse para, posteriormente, postular o direito à propriedade junto ao Estado, era muito comum. Não há informações disponíveis para se falar sobre a presença de escolas nas fazendas que existiam antes da ocupação capitalista das terras, promovida pela CTNP. Mas, sabe-se da existência de escolas indígenas na região, pois, nos relatórios apresentados ao Serviço Nacional de Proteção ao Índio (SPI), em 1923 e 1926, os encarregados dão conta dos resultados obtidos nas escolas das aldeias localizadas na "povoação" de São Jerônimo onde também estudavam crianças brancas "nacionais". Nesses aldeamentos, as escolas indígenas foram uma realidade desde os primeiros momentos e ligavam-se à "utopia" jesuítica de "conquista espiritual" e "civilização" dos indígenas. Após a primeira década dos anos 1.900, passaram a vincular-se ao projeto de Integração Social e Localização

dos Trabalhadores Nacionais, coordenado pelo Serviço Nacional de Proteção ao Índio (SPI).[27]

Contudo, o aparato escolar rural "moderno" surgiu nos anos 30, no interior do quadro da expansão pioneira. Mas isto não significa que inexistissem atividades escolares restritas aos domínios domésticos. Por meio de depoimentos, nota-se que, à medida em que a reocupação adentrava nos sertões, os grupos sociais experimentavam a ausência de escolas, fazendo-as emergir no interior de suas próprias casas. Os professores de primeiras letras desenvolviam uma espécie de alfabetização, considerada mínima. Em geral nem se utilizam de um aparato escolar pois o professor *"passava a lição nos cadernos de um por um e, os que sabiam um pouco mais, ensinavam os que sabiam menos. Era uma escola diferente"* [28].

Obviamente não se trata de escolas localizadas num tempo antigo e primitivo no qual se desconhecia a instituição escolar. Era justamente o reconhecimento de sua importância que forjava a escola possível no território doméstico. Ainda que não se possa generalizar, as raras famílias que dispunham de membros alfabetizados incumbiam-se de introduzir os pequenos no mundo das primeiras letras e contas. Também a catequese se colocava como função pedagógica da família. A valorização da educação forjava a escola possível em meio ao avanço da cafeicultura sertões adentro.

> *"(...) Ali [em Tamarana] foi juntando bastante gente de São Paulo, Minas Gerais, então a gente via que existia muita criança que não sabia ler e escrever, eram todos pobres (...). Então o que eu fiz? Comprava cartilha, naquele tempo nem existia livros na região, e caderno, lápis, borracha e passei a ensinar algumas crianças em casa. Os pais ficavam gratos porque aprendiam um pouco. Naquele tempo prá estudar tinha que vir para Tamarana, 18 quilômetros a cavalo. Eu ensinava à noite (...). O estudo que eu dava era na minha própria casa, fazia uma mesa de madeira grande na própria sala e fazia bancos de madeira. Não tinha quadro negro no meu tempo lá no mato. Eu pegava*

---

[27] - Essa questão está melhor analisada na terceira parte, mais precisamente no tópico referente às escolas étnicas.

[28] - Professora rural aposentada, atualmente com 68 anos de idade. Foi entrevistada em 12/05/98 e está referindo-se à escola que, segundo seus antepassados, existia na região de Jacarezinho (Pr), onde residiram naquela época.

> *na mão daquelas crianças e fazia que elas juntassem as letras. Naquele tempo a prefeitura esquecia que tinha gente naquele lugar".* (Trabalhador e ex-pequeno proprietário rural 1)

Outras experiências escolares dessa natureza devem ter ocorrido em circunstâncias similares. Em 1944, de acordo com OGUIDO (1988, p. 191), a primeira escola de uma seção rural japonesa, da região de Jataí, foi instalada na residência de um dos seus moradores, "*onde a professora Maria Macedo ensinava português às crianças (...)*". Imigrantes europeus e japoneses, diante das situações oriundas da segunda guerra, levaram para os espaços domésticos as atividades escolares que até então eram desenvolvidas nos espaços públicos. Não só isso: a educação religiosa, o ensino das primeiras letras e também da língua de origem, no contexto da reocupação local, compõem um quadro difícil de ser reconstruído, a não ser pela intromissão na seara mais íntima dos espaços privados. A casa e as relações familiares são sempre educativas e, em certas situações, foram mais diretamente escolares, porque a casa era a escola possível.

De acordo com PADIS (1981), em 1962/63, a produção paranaense de café estava em franco progresso, implicando em aumentos consideráveis de população. Relativo ao crescimento populacional no Estado do Paraná, Romário MARTINS (1941, p. 119), afirmou que os

> *"imigrantes não recenseados mas fixados no Estado, devem orçar por 30.000, pois só em Sertanópolis[29] há uma população de 6.000 portugueses; no Jataí de 3.000 alemães, italianos, japoneses, poloneses e tcheco-eslovacos (...). Os japoneses não estão se localizando apenas no norte do Estado mas também no litoral e em torno de Curitiba e são avaliados em 2.000 aproximadamente".*

Um levantamento realizado em 1938, no município de Londrina, pela Companhia de Terras Norte do Paraná, apontou que 61,7% das terras municipais haviam sido vendidas para estrangeiros de 30 nacionalidades

---

[29] - Até mesmo os nomes das cidades refletem a realidade do momento em que foram criadas, a exemplo de Sertanópolis e Sertaneja.

diferentes, razão pela qual imigrantes japoneses denominaram a região de Londrina de "Colônia Internacional". O referido levantamento aponta as nacionalidades dos proprietários de terras londrinenses até dezembro de 1938. São eles:

> *"611 Italianos, 533 japoneses, 510 alemães, 303 espanhóis, 218 portugueses, 193 poloneses, 172 ucranianos, 138 húngaros, 51 tchecoslovacos, 44 russos, 34 suiços, 29 austriacos, 21 lituanos, 15 yoguslavos, 12 rumenos, 7 ingleses, 5 sírios, 5 argentinos, 3 dinamarqueses, 2 australianos, 2 norte-americanos, 2 suecos, 2 franceses, 2 búlgaros, 2 belgas, 2 liechteinsteinianos, 2 lethos, 1 noruegues, 1 indiano e 1 estoniano"*. (GOMES apud CESAR, 1976, p. 144)

Do total geral de 4.746 proprietários apenas 1.823 eram brasileiros, reafirmando a presença maciça de estrangeiros nos primeiros anos da reocupação de Londrina. Observe-se, também, que algumas nacionalidades de estrangeiros também apresentavam variabilidade interna. No decorrer da coleta de dados foi possível perceber certas diferenças entre os grupos japoneses e tudo indica que estejam relacionadas à região de procedência. Mesmo reconhecendo a existência dessa variabilidade, para efeito desta pesquisa ela não será analisada, pois extrapola os objetivos propostos.

Os estrangeiros provinham, desde o início dos anos 20, de todas as partes do mundo e do próprio país, atraídos pelas propagandas de terras férteis, facilidades de acesso à propriedade privada e riqueza garantida. No período de 1931 a 1936, surgiram as primeiras escolas de Londrina, fundadas pela iniciativa particular de comunidades estrangeiras.

No ano de 1941, o Cadastro do Departamento Nacional do Café (IBGE, 1941) para o município de Londrina demonstrou que havia 764 cafeicultores brasileiros e 847 estrangeiros de diferentes nacionalidades. Todos eram proprietários das terras em que plantavam.

TABELA 1 – CAFEICULTORES PROPRIETÁRIOS E SUAS NACIONALIDADES, 1941. (LONDRINA - PR)

NACIONALIDADE		NÚMERO DE CAFEICULTORES
Japoneses		317
Italianos		236
Espanhóis		86
Alemães		67
Portugueses		59
Ingleses		2
Outros europeus		79
Hispano-americanos		1
TOTAL	ESTRANGEIROS	**847**
	BRASILEIROS	**764**

FONTE: Departamento Nacional do Café (DNC).

É necessário ressaltar que também os brasileiros apresentavam uma variabilidade interna: a população já estabelecida composta de caboclos, indígenas e uns poucos negros, permanecia em condições autóctones até o advento das frentes expansionistas, quando vão aparecendo os mineiros e paulistas já integrados à racionalidade moderna. Aqueles são os brasileiros "de dentro" e esses os brasileiros adventícios.

Ainda em 1941, o município de Londrina, apresentava 10.420 trabalhadores brasileiros e 10.980 estrangeiros, distribuídos por nacionalidades diversas como mostra a tabela a seguir:

TABELA 2 – TRABALHADORES NA CAFEICULTURA, 1941. (LONDRINA - PR)

NACIONALIDADE		NÚMERO DE TRABALHADORES
Japoneses		4.029
Italianos		3.404
Espanhóis		1.101
Alemães		930
Portugueses		656
Ingleses		142
Outros europeus		691
Hispano-americanos		27
TOTAL	ESTRANGEIROS	**10.980**
	BRASILEIROS	**10.420**

FONTE: Departamento Nacional do Café (DNC).

Os dados demonstram que havia mais estrangeiros proprietários (847) e trabalhadores (10.980) do que brasileiros proprietários (764) e trabalhadores (10.420), ao menos nos primeiros anos da reocupação do território londrinense. O IBGE, em 1940, apontava a existência de 75.296 estrangeiros em Londrina, sendo 19.100 urbanos e 56.196 rurais.

Os imigrantes, em geral, passavam por outras experiências de trabalho em diferentes Estados brasileiros e, posteriormente, quando já possuíam algum capital acumulado, dirigiam-se para outras regiões nas quais pudessem adquirir terras. Londrina se apresentava, como uma oportunidade de adquirir terras férteis a custos mais acessíveis.

> *"Meu pai veio por causa da propaganda e com a intenção de ficar rico em 10 anos de trabalho e voltar pro Japão. (...) Nós viemos de Bastos, mas desde quando eu nasci o meu pai ficou sete anos trabalhando em Guariba, como arrendatário, e conseguiu guardar um pouco e comprou terras em Bastos; ali era colônia japonesa. Meu pai pensou : tem escola, tem hospital, mas a terra era muito fraca, então só ficou três anos. Lá*

> *dava muita maleita, então vendeu tudo a prazo e pode comprar só 15 alqueires"* (Trabalhador e ex-pequeno proprietário rural 2).

> *"Todas as famílias de poloneses que vieram prá cá, no antigo patrimônio de Warta passaram por Santa Catarina; não sei como foi com os tcheco-eslovacos, pois, quando chegamos aqui em 1934, eles já estavam saindo e haviam chegado em 1930 ou 1932"* (Antigo pequeno proprietário rural 3).

> *"Nós nascemos na Itália e fomos primeiro para São Paulo, na cidade de Lençóis Paulista. Eu comecei a trabalhar de ajudante de mecânico com o meu pai aos 12 anos e vim para o Paraná quando me formei professor"* (Professor 1).[30]

> *"Meu avô tinha uma plantação de feijão, em São Paulo, perto de Presidente Epitácio, a plantação estava a coisa mais linda. À tarde ele estava sentado na área olhando aquela plantação lindíssima e comentou: olha que beleza! Este ano vamos colher bastante feijão. Quando se levantou no dia seguinte estava tudo seco, a saúva tinha comido tudo, tudo, tudo. Ele desanimou e resolveu procurar terras mais férteis, que não tivessem formigas e pragas. Então juntou com outros eslovacos e compraram terras diretamente da Companhia de Terras Norte do Paraná, aqui nem era Cambé ainda, foi em 1935"* (Professora 4, filha de antigo pequeno proprietário).

Entre os trabalhadores brasileiros, paulistas e mineiros compunham a maioria e o colono era geralmente nacional e assalariado. A expansão das fronteiras agrícolas de São Paulo na região do norte "velho"[31] do Paraná, foi obra de paulistas e mineiros que ali plantavam café desde o final do século XIX.

> *"Viemos prá cá em 1946, eu já estava casada. Um português bom e velho, que morava no lugar, juntamente com outro senhor, fizeram a casa da professora de 2 cômodos, com um fogão de taipa e uma prateleirinha. O caixote da mudança servia de guarda-roupa (...) Eu acho que foi tudo continuação do que vivia lá em Minas"* (Professora rural 5).[32]

> *"Eu nasci em Santo Antonio da Platina ["norte velho"]. Em 1934 nós viemos de mudança e meu avô resolveu vender uma fazenda lá de cima*

---

[30] - Professor universitário, cuja carreira iniciou-se na escola de uma Seção rural japonesa situada nas proximidades de Londrina.
[31] - Ver nota de rodapé n. 1, p. 4.
[32] - Professora leiga que ensinou em escolas rurais de Londrina, desde o final dos anos 40. Possui atualmente 88 anos de idade.

por causa da quebradeira de 1930. Precisava pagar as dívidas de quando o presidente Vargas mandou queimar o café". (Professora 3).

"Sou filho de nordestinos, chegamos de Juazeiro (Ceará) em 1952. Não foi por causa da situação econômica, mas por causa da situação política. Enquanto o meu pai mexeu com terra, estava tudo bem, mas depois foi cabo eleitoral de um primo dele e daí teve muita confusão, até assassinato; então meu pai resolveu vir pro sul" (Ex-aluno 1).

A reocupação de Londrina e região implicou na expropriação da rarefeita e diversa população que habitava originariamente o território, vivendo em economia de subsistência. Ressalvando a existência das escolas jesuíticas, bem como as experiências que foram desenvolvidas em meados do século XIX, na Colônia Militar de Jataí e no Aldeamento de São Pedro de Alcântara, pode-se falar na formação de um sistema escolar rural somente a partir de 1930, quando efetivamente tem início a ocupação capitalista dos sertões localizados no território londrinense. Deste ponto de vista, a gênese da educação local, em contexto capitalista, está diretamente relacionada com as demandas étnicas — em razão da grande presença de imigrantes estrangeiros. Mas isso não significa que, paulistas, mineiros ou brasileiros provenientes de outras regiões do Brasil não tenham contribuído para a consolidação do sistema educacional; via de regra, foram os primeiros professores.

A distribuição espacial das escolas foi se configurando ao longo da existência do município, seguindo os traçados da cafeicultura e da reocupação das terras, eminentemente predatória. Onde era instalada uma serraria se formava um povoado ou bairro rural. Entre os anos 50 e 60, a instalação de escolas nas fazendas passou a ser, por vezes, uma exigência dos proprietários, fato que já havia sido notado por DEMARTINI (1985) em São Paulo. Os fazendeiros viam nas escolas uma forma de melhorar a valorização de suas terras ou para facultar, de outro lado, mercado de trabalho para suas próprias filhas. Os locais escolhidos para a construção das escolas isoladas eram definidos pela quantidade de crianças que necessitavam estudar.

A escola rural, até o final dos anos 60 não parava de proliferar, percorrendo os caminhos traçados pelas famílias que trabalhavam nas lavouras de café e por compradores de terras. As demandas por escolas rurais crescem substancialmente até os primeiros anos da década de 70. Entretanto, em meados dessa década, já se começa a verificar os dissabores do esvaziamento do mundo rural.[33]

> *"Na escolinha da Fazenda Guairacá tinha 2 salas e 3 três períodos, manhã, tarde e noite. Na Fazenda Ivo Leão era a mesma coisa. Isso não faz muito tempo porque em 74 eu comecei a dar aula e ainda era assim. (...) Mas é uma judiação o que aconteceu com a área rural, com a agricultura"* (Supervisor 1).

> *"Aqui perto de Lerroville (agora é Marilândia), o alemão Henrique Stalk fundou uma cidadezinha chamada Eldorado[34]. Ele fez uma casa em estilo alemão, bem parecida com um castelo; os costumes eram europeus. Ali tinha uma serraria que, segundo dizem, era a maior do Brasil. Ela acabou com os pinheiros daqui, araucária. Essa cidade morreu porque viveu em função da serraria, tinha teatro, cinema... Começou lá pelos anos 40 e tinha uma escola. Mas os filhos do alemão tinham professores particulares que vinham da Alemanha. Eles chegaram a ter moeda própria só que eu não me lembro o nome"* (Supervisor 2).

> *"Se não me engano hoje não tem nem 50 escolas (...). Em cada sítio onde tinha um número de alunos, era construída uma escola, aquela casinha verde de madeira. Mas ali funcionava bem uma sala de aula e as crianças iam para lá aprender pelo menos o essencial. Hoje não! Todo mundo se evadiu da zona rural. Entrou o gado, o homem saiu mesmo! Erradicou o café que segurava o homem no meio rural, acabou tudo"* (Professora 2).

---

[33] - Para se fazer uma idéia mais clara desse movimento CESAR (1976, p. 95) demonstra que, em 1959 as escolas urbanas existentes comportavam pouco mais de 150 alunos. Dez anos mais tarde o meio urbano já possuía 3.000 alunos e no início da década de 70 somavam 5.000. Atente-se para o fato de que os dados não especificam a quantidade de alunos por etnias.

[34] - Referindo-se à Londrina.

Os sujeitos da pesquisa registram seus lamentos, referindo-se ao pretérito como ao tempo em que o meio rural era densamente povoado. As escolas, ainda que rudimentares, abrigavam muitos alunos; hoje elas estão fechando por falta de alunos. De fato, o mundo rural não está vazio, mas o êxodo e outros processos de exclusão não cessaram; por isto os lamentos sobre o passado são também contemporâneos.

1.3 A Configuração da Escola Nacional no Meio Rural Londrinense

A primeira fase da história educacional local pode ser situada no período entre os anos 30 até o final dessa década, quando predominaram as iniciativas escolares particulares ou comunitárias especialmente desenvolvidas pelos imigrantes estrangeiros e, em menor escala, pelos migrantes nacionais. A difusão de escolas era incumbência legal do governo estadual, mas este encontrava-se distante da realidade local, de modo que os imigrantes supriam a ausência do Estado, criando suas próprias escolas. Inicialmente destinavam-se ao ensino da cultura e língua dos grupos de japoneses e europeus. Embora o município tenha contribuído com subvenções para escolas estrangeiras e pagamento de professores[35], não desenvolveu uma política educacional definida. Excetuando-se as casas que também abrigavam escolas de primeiras letras, referidas anteriormente, no período de emergência da educação escolar, não parece possível um sistema escolar eminentemente brasileiro, mesmo porque parte importante dos professores que ministravam aulas nas escolas estrangeiras pertenciam à mesma comunidade de origem, eram pagos por ela e falavam a mesma língua.

---

[35] - A Lei n. 34 de novembro de 1937, criou a subvenção de cento e cinqüenta mil réis de ajuda de custo para o Inspetor Municipal de Ensino. Outras leis seguiram-se fixando subvenções para diferentes escolas (Arquivos da Câmara Municipal de Londrina).

Desde 1938, no contexto londrinense, as circunstâncias provocadas pela Segunda Guerra implicaram no refluxo dessas escolas e na emergência de um segundo período que pode ser caracterizado como um momento de nacionalização ou abrasileiramento das escolas étnicas. A nacionalização envolvia uma série de medidas que marcaram a centralização das definições políticas e administrativas no âmbito do governo federal. Os problemas passaram da alçada dos Estados para serem entendidos como "nacionais", tal como aconteceu com o ensino. BEISIEGEL (1989, p. 8), afirma que após 1930, são criados e reordenados os aparelhos do Estado, visando garantir, nas mãos do poder executivo federal, a intervenção *"direta e global na vida social, política e econômica da nação"*. O Ministério da Educação foi criado ainda nos anos 30, para centralizar, definir e coordenar as políticas para a educação.

Nesse contexto a escola rural precisa ser nacional, para colaborar na construção da unidade identitária nacional. Embora não se possa falar numa periodização etapista, pois os processos históricos não seguem etapas definidas, inicialmente as tímidas experiências de escolas nacionais-brasileiras passaram a reunir, numa mesma sala de aula, alunos de diferentes nacionalidades e os professores, geralmente leigos, provinham de São Paulo e de Minas Gerais.

A própria trajetória desses professores, muitas vezes reduzida a 3 ou 4 anos de escolaridade, servia como exemplo condutor das atividades didáticas que desenvolviam em sala. Em algumas situações as professoras iniciavam-se muito jovens na profissão docente. Em meados dos anos 50

> "(...) *eu tinha quinze anos quando a minha mãe, assim, me obrigou (...). Quando eu ia pensar no que eu tinha que enfrentar! Mas, daí a escola não tinha professores, ia fechar, então, a inspetora pediu pra minha mãe que mandasse uma das filhas dela mas, na orientação dela"* (Professora rural 6).

Nessas escolas predominava o improviso, principalmente em razão da escassez de materiais pedagógicos. As aulas eram transcritas no quadro de giz, geralmente dividido em duas ou três partes, conforme o tamanho do

mesmo e de acordo com o número de séries constantes na mesma classe. As circunstâncias se traduziam, para os professores, na necessidade de residir ao lado da escola, em casas também improvisadas, e em condições sanitárias consideradas, às vezes, precárias.

No final da década de 40, o poder público municipal não podia mais omitir-se diante do crescimento progressivo das demandas por educação no meio rural. O fechamento de escolas estrangeiras e a ampliação das políticas de nacionalização impuseram a necessária presença estatal na regulamentação do sistema educacional.

OLIVEN (1992, p. 29) explica que a partir dos anos 30,

> *"o aparelho de Estado mais centralizado é criado e o poder se desloca crescentemente do âmbito regional para o nacional. (...) No plano social, o Estado regulamenta as relações entre o capital e o trabalho, criando uma legislação trabalhista e um Ministério do Trabalho. Cria-se também o Ministério da Educação a quem caberia um papel fundamental na constituição da nacionalidade, o que deveria ser feito através da impressão de um conteúdo nacional à educação veiculada pelas escolas, da padronização do sistema educacional e da erradicação das minorias étnicas. (...) O nacionalismo ganha ímpeto e o Estado se firma. (...) No plano da cultura e da ideologia, a proibição do ensino de línguas estrangeiras, a introdução da disciplina de Moral e Cívica, a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (que tinha a seu cargo, além da censura, a exaltação das virtudes do trabalho) ajudam a criar um modelo de nacionalidade centralizado a partir do Estado.*

A construção da unidade nacional imprimia uma centralidade à escola, à sua ciência racional e moderna que, amparada na igualdade da língua e desconsiderando as diferenciações e especificidades culturais, realizaria, de acordo com KREUTZ (1998, p. 8) uma "*'universalização' no conceito de 'povo' e de 'nação'.*" Os estrangeiros não eram alvos exclusivos da construção dessa unidade nacional; também os poderes regionais e estaduais se constituiram como focos centrais dessa política, de modo que a identidade gaúcha, nordestina ou paulista precisava ser ofuscada em favor da identidade nacional/brasileira. OLIVEN (1992), entende que a questão nacional não saiu

dos debates, porém vai adquirindo características diferentes. Entre 1946 e 1964 a tônica passou a ser a necessidade de se produzir uma cultura autenticamente nacional. Mas, é importante ressaltar com HALL (1995, p. 51) que

> *"as identidades nacionais nunca foram tão unificadas ou homogêneas como suas representações levaram a crer. Entretanto, na história moderna, as culturas nacionais dominaram a 'modernidade' e as identidades nacionais tenderam a triunfar sobre outras fontes mais particularistas de identificação cultural".*

Foi o que ocorreu, no campo educacional, quando a Inspetoria Municipal de Ensino começou a funcionar em Londrina, no início da década de 40. Ao inspetor incumbia o controle das atividades desenvolvidas nas escolas rurais. Desde então, a intervenção municipal no setor educacional começa a superar as iniciativas particulares[36], representadas basicamente pelas escolas étnicas. Neste momento pode-se falar em uma política nacional de educação em Londrina. A concretização dessa perspectiva engendrou formas oficiais de controle, planejamento e organização das escolas que passaram a difundir conteúdos separados do cotidiano vivido. O projeto de sociedade centralizado na visão de mundo urbano-moderno-industrial exigia que a escola, enquanto mediação, constituísse subjetividades adaptadas às novas relações sociais de produção e ao novo modo de vida. Assim, nacionalizar implicava em homogeneizar o diverso mas, se isso não fosse possível, que se garantisse, ao menos, a invisibilidade dos diferentes. O parâmetro utilizado era

---

[36] - Em 1941 havia 22 professores pagos pelo município e 25 particulares. Após um ano, o município passou a arcar com o pagamento de 43 professores. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 1945). Em 1943, o prefeito Miguel Blasi determinou que a Inspetoria Municipal de Ensino submetesse os professores a exames para a renovação dos contratos de trabalho. Contudo, os concursos para ingresso no magistério municipal passaram a ser realizados somente nos anos 60.

o branco/ europeu e/ou ocidental.[37]

Em 1949, com a criação do Departamento de Educação Pública e Assistência Social (DEPAS)[38], são delineados alguns traços mais definidos de uma política de educação municipal, alinhada com o nacionalismo-modernista que prevalecia no plano político mais amplo. Uma das características mais importantes dessa política era o centralismo que o executivo municipal mantinha sobre o Departamento de Educação, cujo diretor não dispunha de autonomia nem mesmo para autorizar certos atos considerados meramente burocráticos. Por sua vez, o DEPAS reproduzia essas mesmas práticas sobre os professores. Durante todos os anos subseqüentes até mesmo os nomes das escolas passaram por formas de abrasileiramento. As escolas estrangeiras tiveram seus nomes substituídos por outros que destacavam os "heróis nacionais". As práticas pedagógicas foram unificadas e homogeneizadas. Além das determinações do governo federal, também o governo municipal exercia seu poder sobre as escolas, renominando-as a partir de critérios clientelísticos.

A centralização das decisões pelo DEPAS era tanto uma forma de controlar os professores que ficavam isolados nas escolas de fazendas, como um meio de tentar qualificar, em serviço, um professorado praticamente leigo. Não apenas isso, a qualidade docente requerida estava relacionada com

---

[37] - Quando me refiro à escola "branca, européia e cristã" quero dizer que se trata de uma concepção, um modelo, cujas características básicas constituem a essência das práticas e da organização escolar. Com isto não se pretende absolutizar a categoria "escola européia" que, em si mesma, na realidade concreta, é diversa, plural e produtora de distinções. No contexto em tela, as primeiras escolas foram criadas por imigrantes europeus, brancos e cristãos, portanto, do ponto de vista da natureza, essas escolas não diferem das nacionais pois, selecionam inclusive entre os iguais. Ainda que a escola brasileira/nacional tenha sido modelada numa concepção européia ela, de fato, foi construída por uma multiplicidade de atores e grupos étnico-culturais diferentes entre si. Um outro modelo educacional é representado pelas escolas japonesas que tendem a ser mais includentes para os iguais. Ressalta-se, finalmente, que esta abordagem não ignora, embora não abranja, o processo de americanização da educação nacional que ganha mais evidência após a década de 70, marcando a escolarização com características mais pragmáticas.

[38] - Lei nº 46 de 21 de fevereiro de 1949, sancionada pelo prefeito Hugo Cabral. Em 1965 o nome DEPAS mudou para Departamento de Educação e Assistência Social – DEAS – e, em 1969, para Secretaria Municipal de Educação.

a produção das condições adequadas para a concretização do nacionalismo brasileiro, em cada escola rural. Assim, o departamento tratava de estabelecer a necessária homogeneização intra-escolar e entre as escolas, aprisionando-as num perfil definido, capaz de contribuir na constituição de pessoas civilizadas, controladas e devidamente higienizadas.

Essa política ficou mais vigorosa nos anos 50, quando se observa toda a sorte de minuciosas instruções nas circulares[39], desde os elogios para os professores que conseguiam obter 50% ou mais de aprovação nos exames finais, até a divulgação pública, como forma de represália, dos nomes das escolas, cujos mestres não tivessem alcançado a meta fixada ou daquelas que não haviam tomado as providências exigidas pelo Departamento. Tratava-se de escolas bastante seletivas, com exames finais obrigatórios, aplicados por "bancas examinadoras"[40]. Essas ocasiões eram muito temidas, resultando, freqüentemente em elevados índices de reprovações e não comparecimento, motivado ora pelo próprio temor das crianças, ora porque as chances de aprovação eram mínimas. Um exemplo é o bastante para entender o que se processava: Nos exames de 1953, na Escola Julia Vanderley, dos 29 alunos de primeira série, apenas 4 foram aprovados para a segunda; 22 deixaram de comparecer e os demais foram reprovados. Em 1954, a primeira série possuía 13 alunos matriculados e somente 4 foram aprovados, enquanto 7 ficaram reprovados e os demais não compareceram. Isto mostra que a seletividade concentrava-se, à primeira vista, na série inicial (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Atas de Exames, 1948 –1952).

---

[39] - As exigências eram muito bem definidas através de Cartas Circulares entregues mensalmente para todos os professores. Nas reuniões mensais do DEPAS os professores recebiam os salários e instruções, bem como, deviam apresentar os mensários, resumos dos semanários, resultados das sabatinas mensais, livros de chamada devidamente preenchidos e as estatísticas (especialmente nos anos 60). Os livros mais caprichados e os professores mais destacados eram elogiados para que servissem de exemplos. Considerava-se exemplar aquele professor cuja sala de aula estava bem ornamentada, com os clubes infantis em funcionamento, com hortas bem cuidadas, crianças uniformizadas ou com as escritas escolares em ordem.

[40] - O próprio DEPAS determinava que as professoras das escolas isoladas preparassem o almoço para as examinadoras. Havia casos em que uma escola rural isolada aglutinava alunos de outras escolas das proximidades e recebia, às vezes, mais de 6 examinadoras no mesmo dia. Em cada escola as examinadoras encontravam, em exposição, todos os trabalhos manuais e atividades escolares realizadas pelos alunos no decorrer do ano letivo.

A organização dos trabalhos em sala classificava as crianças de acordo com o rendimento apresentado durante o ano em: classe A, B, C. Conseqüentemente as crianças "aprendiam" que, dependendo da "classe" que ocupavam no interior da sala de aula, era melhor nem comparecer aos exames, pois, já estavam reprovados, antes mesmo de se submeterem aos testes. De outro lado, as constantes ameaças de exoneração, para os professores que não alcançassem 40% de aprovação tornaram comum a prática da exclusão de alunos despreparados antes dos exames, pois, reduzindo a quantidade de alunos matriculados, se aumentava a porcentagem de aprovados. As estratégias eram o cancelamento de matrículas ou certos "incentivos" ao abandono da escola.

Uma professora assim se refere aos exames:

> *"Vinha o pessoal lá de Londrina e formava a banca examinadora. O professor só ficava lá num cantinho da sala que era para os alunos não chorarem, para dizer que eles não estavam sozinhos com pessoas estranhas. O professor não apitava nada, nada! E na hora da correção o professor era o último a pegar a prova. A própria banca examinadora corrigia. A prova de leitura reprovava muito porque as crianças ficavam nervosas, passavam direto uma pontuação ou somente repetiam a mesma palavra duas vezes, mas não tinha perdão! Cada falha, um gaguejo qualquer era um risquinho"* (Professora 6).

Os formalismos, a ritualização e a alta seletividade que caracterizavam a realização dos exames finais sugeriam, simbolicamente, para as crianças rurais, que a carência de competências cognitivas as impedia de atuar em campos mais exigentes do mundo do trabalho. De outro lado, retratava as dificuldades que permeavam a aquisição dos conhecimentos escolares, num período em que ser portador de um mínimo desses saberes significava ascender a um *status* social mais elevado, significava distinguir-se do que era comum. Portanto, a escolarização, ainda que mínima, era considerada como um diferencial importante. Mas, para a grande maioria das crianças rurais, as oportunidades de acesso e permanência ficavam limitadas pelo modo como a escola estava organizada e os meios excludentes de que lançava mão. As festas de formatura tornaram-se muito comuns e cada escola rural

comemorava, exaltando a importância da escola e as habilidades dos alunos aprovados. Assim, os reprovados ficavam mais uma vez excluídos.

A seletividade das escolas primárias é um fenômeno histórico; SOUZA (1991, p. 68), entre outros pesquisadores, analisando a questão ainda na primeira república e tomando como referência empírica o município de Campinas (S.P.) afirma:

> *"Fruto não só da incapacidade de se efetivar os ideais liberais de educação, manifesta o que este ideal procura ocultar. O discurso da educação para todos reforçava a visão ideológica de que a escola seria mecanismo de promoção da igualdade pelo mérito. A manutenção de um sistema de ensino tão seletivo no grau inicial pode ser entendido como a potencialização de um projeto político-cultural de uma sociedade altamente hierarquizada".*

A institucionalização do DEPAS contribuiu, de um lado, para garantir a escassez dos bens culturais advindos da escola que, obviamente, não se destinava a todos. De outro lado, permitiu a implementação de campanhas nacionais, desenvolvidas nos anos 50, que atuavam no sentido de "libertar" o homem rural do seu atraso, isto é, da sua cultura, da sua identidade. Identificado como o caboclo inculto, esse trabalhador rural, precisava integrar-se à modernidade, fixando-se no campo, tornando-se produtivo e abandonando seus hábitos desregrados e ultrapassados (DEMARTINI, 1979). Para CAINELLI, (1994), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) — 1952/1963, seguiu esse caminho e fez das escolas e dos professores rurais espécies de difusores da racionalidade capitalista, entendida como fonte de progresso e forma de eliminação do atraso no campo. As medidas planejadas incluíam tanto a realização de cursos de treinamento para os professores, quanto um rígido controle por meio de inspeções sobre o trabalho docente. Além das atividades normais de ensino, as atenções dos professores deviam estar voltadas para a concretização dos objetivos almejados pela CNER que comungavam com as metodologias ativas propostas pelo escolanovismo. Tratava-se de uma metodologia totalmente inspirada na Escola Nova (MONARCHA, 1990), na qual os centros de interesse seriam *"um*

laço entre as matérias, para fazê-las convergir ou divergir de um mesmo centro".[41] De acordo com as instruções contidas na CARTA CIRCULAR de agosto de 1953,

> *"(...) O Centro de Interesse está aliado a festas, pic-nics, melhoramentos para a escola, club agrícola, jardim etc.. Toda inovação deverá ser comunicada ao Departamento. Nas inspeções será anotado no 'Termo de Visita' as escolas que possuem Centros de Interesse".*

O DEPAS, ao qual estavam vinculadas boa parte das escolas rurais da região de Londrina, também desenvolvia uma política educacional sintonizada com as orientações da Escola Nova. Trata-se de modificar a mentalidade do homem rural, tornando-o receptivo à modernização agrícola, superando seu atraso técnico e cultural, de modo a integrar-se à *"sociedade capitalista de mercado"* (CALAZANS, 1993, p. 28). Para tanto, a escola deveria ser a sociedade em miniatura; daí a presença de hortas, farmácia, clubes agrícolas, e outras atividades que reproduzissem as formas de produção da vida social.

As instruções didáticas e metodológicas do DEPAS tinham uma ressonância quase imediata nas práticas docentes, pois supriam uma carência efetiva mas, raras vezes, as bases teóricas que fundamentavam essas práticas eram conhecidas pelos professores, que cumpriam as determinações temendo represálias. Professores dos anos 50 revelam:

> *"Eu não tinha método de ensino nenhum. Tinha tirado só o quinto ano primário. Quando comecei a dar aulas estava com 17 anos. Era tudo na base da intuição mesmo! (...) eu tinha 53 alunos na minha classe e todos eram sócios do clube, tinha o presidente, secretário, tesoureiro, redator que tomava conta do jornal. Tinha um aluno que tomava conta da horta, uma equipe que ornamentava a classe, uma ou duas crianças faziam o*

---

[41] - Definição extraída do livro **Introdução ao Estudo da Escola Nova** de Lourenço Filho e apresentada na Carta Circular no. 5 do DEPAS, datada aproximadamente de julho de 1953. O método de ensino através dos centros de interesse, inspirado em Ovide DECROLY (1871-1932), destinava-se a crianças das escolas elementares. Os conteúdos eram organizados como um todo e não em compartimentos estanques. Atendia-se antes de tudo aos interesses e desejos dos alunos. Para PONCE (1989, p. 161), o Sistema Decroly corresponde à época do capitalismo imperialista e constitui, entre outras expressões metodológicas, a *"racionalização do ensino"*.

> *papel de enfermeiras. (...) No sábado eu dava aula de religião, trabalhos manuais e receitas de culinária. Até as mães vinham para a escola"* (Professora 3).

Os docentes eram também obrigados a realizar cursos de férias sobre horticultura, higiene, arborização, indústria caseira, religião, história, matemática, trabalhos manuais, educação sanitária, metodologia de ensino, entre outros assuntos. Não escaparam da CNER nem mesmo os ensinamentos cívicos e o DEPAS mandava que os professores preparassem adequadamente os seus alunos para que, no interior da escola rural, aprendessem a "respeitar os símbolos nacionais". Em cada uma das escolas rurais se colocou uma bandeira brasileira e os professores passaram a ensinar todos os hinos pátrios existentes. Além disso, o próprio DEPAS fixava as regras para que as escolas se apresentassem nos desfiles de 7 de Setembro. Aproximadamente em julho de 1953, os professores recebiam uma circular instruindo sobre os preparativos.

> *"(...) as escolas municipais desfilarão pelas ruas de Londrina em comemoração à data. Os uniformes tanto de alunos quanto de professores serão os mesmos do ano passado. Desde já os professores deverão preparar tanto na marcha quanto nos uniformes e sobre o meio de condução. Não haverá dispensa de nenhuma escola"* (CARTA CIRCULAR, jul. 1953).

> *"Eu fazia ordem unida com os meus alunos e dizia: 'Pelotão! Formar! Cobrir! Distância! Sentido! Ia marchando: esquerda volver ! Todos se viravam sem amontar. Eu não tinha como marcar o compasso; então peguei uma latinha, espichei um couro de cabrito molhado e passei para um menino que tinha um bom ritmo"* (Professora 3).

As atividades que antecediam os desfiles de Sete de Setembro, eram muito bem planejadas e se coadunavam com a inculcação do espírito nacionalista. Nas memórias dos professores, as programações cívicas, bem como o estudo de biografias dos heróis nacionais faziam parte do currículo e eram entendidas como necessárias à formação das crianças.

> *"Todas as datas eram comemoradas, a gente cantava o Hino Nacional, hasteava a bandeira, Hino da Independência, sabíamos todos os hinos.(...) Vinha marchar em Londrina, com muita unidade, todos de uniforme, conforme exigiam, todos gostavam"* (Professora rural 5).

Também nas reuniões mensais que o DEPAS realizava com os professores, o nacionalismo se fazia presente, ora através de palestras sobre questões relacionadas aos conteúdos escolares, ora através dos rituais que marcavam as referidas reuniões. Normalmente elas eram precedidas de rezas ou pequenas palestras com freiras, padres ou outros religiosos, ressaltando o caráter moral da educação, a importância das aulas de religião e a necessidade da abnegação na profissão docente. Ao final das reuniões, a diretoria do DEPAS instruía os presentes sobre as determinações contidas nas circulares e todos assistiam a uma palestra sobre algum conteúdo escolar. Essas ocasiões eram importantes para dar maior concretude à determinadas políticas estaduais ou federais. Professores e professoras[42] eram erigidos como personagens centrais de campanhas de alistamento eleitoral, sanitária e de outros programas de assistência social consentâneos com o objetivo de

> *"estabilizar o homem rural no seu meio, levar-lhe não comodidades mas conhecimentos. Os assistentes darão aulas sobre agronomia, corte e costura, habilidades domésticas etc... e resolverão todos os problemas possíveis"* (ATA DE REUNIÃO PEDAGÓGICA de 5 mar. 1954).

As orientações seguiam a tendência de fixar o homem no campo, mas as crianças eram o centro das atenções, pois precisavam ser estimuladas "como seus pais a seguirem a profissão útil e honesta de agricultor". Para os

---

[42] - Quando se focaliza a escola e a escolarização no meio rural de Londrina, no período em que dominou a cafeicultura entre os anos 40 e 60, as categorias público/privado não abarcam todas as possibilidades explicativas para as relações que eram tecidas entre as vidas pessoais das professoras e a escola. Não se trata simplesmente de entender que a escola é o espaço público e a casa o espaço privado, pois ambos, na realidade rural de Londrina, eram multifuncionais. Também não há uma separação definida entre a dimensão do "eu profissional" e o "eu pessoal". Essas confusões, que ainda resistem no cotidiano escolar rural, refletem as raízes jesuíticas e o conservadorismo que predomina na educação. O nacionalismo agia no sentido de reforçar essas representações.

homens estavam voltados os cursos sobre técnicas agrícolas e para as mulheres cursos de preparo de alimentos.

Na verdade, em termos mais amplos, pode-se afirmar que nenhuma campanha de fixação do homem no campo logrou êxito diante do avanço com que o capitalismo adentrou no meio rural; portanto serviram para escamotear a essência excludente do capital. Assim, com o advento da modernização no campo e a reestruturação da relação campo-cidade, a escola rural também foi repensada segundo a nova racionalidade e exigências da modernização. Nesse momento o caráter exclusor da escola fica mais evidenciado. Além da CNER, inúmeras campanhas foram desenvolvidas durante os anos 40 e 50, compondo os *"chamados 'pacotes', que chegam prontos e acabados, moldados por uma realidade diversa"*. De inspiração americana esses 'pacotes' objetivavam, nas palavras de CALAZANS (1993, p. 27),

> *"a disseminação de princípios e valores comuns capazes de estreitar os laços de cooperação e identidade no Ocidente. (...), tratava-se também de integrar, numa sociedade capitalista de mercado, regiões de baixo consumo e com grande potencial de produtividade inexplorado. (...) Assim, tais fatores: (1) unidade nacional; (2) integração ocidental; (3) constituição de um mercado consumidor; (4) adestramento de produtores, para um mercado definido, tendiam a políticas educacionais homogeneizadoras"*.

O nacionalismo e a unidade nacional emergem como ideologias que visam equacionar as diferenças culturais que, na realidade capitalista, são transformadas em desigualdades sociais, mas aparecem dissolvidas num discurso que, pretensamente, a todos agrega. Além das formas históricas de exclusão — dificuldade de acesso e permanência em escola pública — a nacionalização terminou por institucionalizar outras formas de exclusão, por dentro do próprio aparato escolar. A escola nacional/brasileira não se destinou aos "nacionais" que originariamente habitam as terras londrinenses, pois sua natureza monocultural (branca e ocidental) não comporta os diferentes/desiguais. Portanto, longe de atentar para as especificidades

socioculturais, as chamadas "escolas nacionais" seguiram modelos teóricos e metodológicos alienígenas, que também foram excludentes.

A importância da escola na sociedade moderna é inegável, como também é o valor que os trabalhadores rurais a ela atribuem, diante da regra comum do analfabetismo. Entretanto, a escola era um aparato que, assim como a igreja, pertencia à cultura européia, juntas elas representam o avanço do capitalismo quebrando fronteiras geográficas e culturais. Uma vez que o acesso à cultura letrada tornou-se imprescindível à vida moderna, entende-se que os segmentos sociais minoritários de índios, negros e caboclos, em face da hegemonia branca e européia, não foram apenas expropriados e expulsos das terras em que viviam[43] como posseiros ou ocupantes - foram também expropriados do direito a uma escola que, partindo de suas especificidades socioculturais lhes garantisse o acesso à norma escrita. Isto significa dizer que, mesmo que a escola rural tenha sido a única instituição capaz de incluir caboclos, negros e índios, conduzida ao sabor de objetivos e metodologias de ensino alienígenas e praticando formas de avaliação muito seletivas, constituiu-se em mais um mecanismo de exclusão e de invisibilidade social. Desse modo, ainda que nela estivessem incluídos, estavam de fato, excluídos por dentro. MARTINS (1989, p.99), entende que se trata de uma "exclusão integrativa" e explica:

> *"Desde seus tempos iniciais, a história do capitalismo tem sido uma história de exclusão e marginalização de populações, mas uma 'exclusão integrativa' que cria reservas de mão-de-obra, cria mercados temporários ou mercados parciais. É verdade, tem mudado a forma desse processo. Se, até o século XIX, o capital desenraizava, mobilizava e comercializava multidões de escravos africanos para as fazendas do Novo Mundo, não deixou de atuar no mesmo sentido quando o tráfico negreiro foi extinto por necessidades e conveniências de sua própria reprodução. (...) Uma recriação contínua de relações sociais arcaicas juntamente com a progressiva criação de relações sociais cada vez mais*

---

[43] - SEYFERTH, analisando a colonização no sul do país, afirma: "*Como a concessão do lote se fazia por compra, posseiros caboclos que viviam em terras consideradas devolutas foram excluídos, com anuência das autoridades que viam neles a antítese da civilização*" (1998, p. 8).

> *modernas.(...) Estamos diante de um processo que se atualiza e subalterniza grupos crescentes (...)".*

Com essa estratégia, e não exclusivamente esta, os brasileiros originariamente estabelecidos na região de Londrina, foram usurpados inclusive do direito à história. É importante fixar com WARREN que

> *"o monoculturalismo tem uma visão essencialista acerca da identidade dos sujeitos coletivos. Os negros, índios e demais minorias têm suas identidades determinadas objetivamente numa realidade específica. (...) os monoculturalistas buscam os valores universais, absolutos, ou um projeto civilizatório único. Por isto mesmo acabam legitimando uma dimensão de dominação frente às minorias e às diversidades culturais. (...) No campo das relações sociais, o monoculturalismo busca um igualitarismo universalizante, que não considera suficientemente as especificidades identitárias e históricas"* (1998, p. 13).

Os processos de discriminação e opressão produzidos pelo igualitarismo, no interior do aparato escolar (urbano e rural), atingem diretamente as crianças que são pobres e, de modo mais flagrante, aquelas que além de pobres não são brancas, especialmente as que são negras. Procurando analisar "*de que forma estigmas e estereótipos se fazem presentes na vida de um grupo negro no meio rural* ", GUSMÃO (1993, p. 79) priorizou o estudo do universo infantil e ressalta que a "*escola se torna o locus do confronto mais intenso do sujeito negro em formação*", portanto, o espaço onde as crianças negras se conscientizam da diferença racial. Por meio de desenhos infantis explicita as ambigüidades e preconceitos que permeiam a "*construção da identidade negra*", na escola nacional de métodos e conteúdos brancos, europeus e cristãos.

> *"Privilegia-se a 'alma branca' ou o 'espírito mestiço' em nome de uma suposta 'integração' marcada pelo recalcamento ideológico. O recalcamento ideológico está presente na prática etnocidiária da sociedade branca impedindo a construção do negro como sujeito e impedindo até mesmo, a construção de uma personalidade singular e*

> *particular que permita o assumir-se como negro"* (GUSMÃO, 1993, p. 79).

Na realidade concreta, a perspectica monocultural branca e ocidental constitui a própria natureza da escola nacional/brasileira. Entretanto, os processos sociais não acontecem de modo mecânico e linear. Sempre existem brechas de onde erigem formas de resistência que implicam, segundo MARTINS (1992, p. 33) *"em usar permanentemente tática de dissimulação para sobreviver física e culturalmente (...) e assimilam componentes da cultura dominante, especialmente os seus componentes formais".*

> *"A duplicidade dessa prática tem garantido o conhecimento de como devem ser e como se fazer as coisas públicas e as não públicas que garantem a continuidade do grupo e o orientam frente às contingências as mais diversas. (...) As linguagens dessa prática concreta são assim formas de existir e resistir aos mecanismos desagregadores do mundo inclusivo"* (GUSMÃO, 1993, p. 82).

Nesse sentido, a presença dos índios, auto-identificados como tal, se põe como fruto de uma história de mobilizações em torno do direito à demarcação de suas terras e também do processo de reapropriação das escolas (brancas e européias) pelos próprios indígenas. A presença de escolas brancas em territórios indígenas foi acompanhada, em toda a história educacional, da possibilidade concreta da destruição das identidades indígenas; entretanto, os não-usos, as recusas silenciosas e a capacidade de serem refratários aos conhecimentos e ensinamentos dos brancos constituíram modos de reafirmar as origens e especificidades culturais. Essa dinâmica estabeleceu-se, graças a duras lutas de enfrentamento, compondo um movimento que caminha no sentido contrário da ocidentalização e branqueamento do mundo. Também os movimentos negros apontam para a mesma direção.

Esta perspectiva histórica pode sugerir uma espécie de fracasso da escola monocultural branca/ocidental; entretanto, ela não fracassou no sentido de reforçar o sentimento de subalternidade entre as crianças, cujas trajetórias

ficaram marcadas pelo fracasso escolar, fato já analisado por PATTO, (1991). A subalternidade, de acordo com MARTINS (1989, p. 99), *"não expressa apenas a exploração, mas também a dominação e a exclusão econômica e política"*. Os movimentos que se organizam em torno da luta pela terra também reivindicam escolas com métodos e conteúdos que atendam as especificidades e interesses próprios do grupo. Outros segmentos sociais que se sentem em desvantagem na sociedade branca e monocultural também reivindicam o direito à diferença.

Parafraseando WARREN (1998), do ponto de vista teórico é necessário observar que o direito à diferença não deve implicar num *"relativismo absolutizado"*. As identidades sociais são históricas e por isto mesmo devem ser respeitadas; contudo, em nome do respeito às diferenças, se pode legitimar as desigualdades, opressões e discriminações estabelecidas pelo capital pois, desconsiderando a necessidade de uma igualdade universal de direitos, desconsidera-se também a possibilidade da justiça social. Trata-se, então, de encontrar a melhor alternativa ética e politica que permita conciliar entre igualdade e direito a diferença. Isto exige que a escola se estruture a partir de uma outra racionalidade que melhor atenda a construção de uma "cidadania com justiça social". Nessa direção, o interculturalismo é apontado como uma alternativa já que se fundamenta *"numa epistemologia dialógica, isto é, como fruto das experiências sociais e processos de trocas e interações intersubjetivas entre atores ou grupos sociais"*. Recorrendo à TOURAINE, quando propõe a "escola do sujeito", WARREN afirma:

> *"a educação não deve libertar o universal do particular, separar a esfera pública da privada, a família da escola; a educação deve ser baseada na dimensão dialógica da cultura contemporânea, a fim de construir uma escola social e culturalmente heterogênea, a escola deve atuar contra a desigualdade, a discriminação e a segregação e ser um lugar de comunicações interculturais sem abrir mão de ser um lugar de aquisição de conhecimentos. (...) de produção de conhecimento sobre os mecanismos da interculturalidade, (...)"* (1998, p. 16)

CAPITULO 2 MAPEANDO A DIVERSIDADE SOCIAL E ESCOLAR NO TEMPO CONTEMPORÂNEO

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é o de mapear a realidade contemporânea na qual se inscrevem as escolas rurais de Londrina. Trata-se de mapear o universo sócio-escolar rural, procurando situar as possíveis diversidades que marcam a escolaridade no meio rural e as possíveis continuidades e descontinuidades que se operam entre o passado e o presente. Essa exigência se justifica na medida em que o aprofundamento do capitalismo está provocando alterações que desagregam os modos estabelecidos de organizar a vida social. As crescentes taxas de urbanização evidenciam uma continuidade cada vez mais acentuada dos processos de exclusão. Mas, a política de agrupamento das escolas rurais isoladas, reflexo do esvaziamento, é anunciada como proposta de inclusão.

Para entender como as mudanças atuais têm se refletido no sistema escolar rural, é importante considerar que os mapas tendem a focalizar e congelar os elementos instituídos, não abrangendo, desse modo, os aspectos instituintes ou a dinâmica cultural que está sempre sendo redesenhada. De acordo com BAUDELOT (1991, p. 40),

> *"o trabalho do sociólogo da educação assemelha-se ao do cartógrafo. Levantar o mapa escolar, proceder ao levantamento topográfico do terreno e do relevo, representar na escala precisa os principais maciços da paisagem escolar, medir os caudais dos rios, ter os mapas em dia, eis aqui em que o sociólogo da educação pode ajudar o professor".*

A metáfora epistemológico-cartográfica de Baudelot é complementada por Passeron que, embora admitindo a importância do mapa, propõe uma outra metáfora afirmando que

> "o *sociólogo deve velar como um astrônomo, que a Sociologia da Educação não pode deitar-se, nem sequer sobre os seus louros: é o trabalho de continuação que assegura um observatório mais que o traçado que imobiliza um mapa, o que expressa as exigências impostas a seu objeto pela Sociologia da Educação, pois as paisagens sociais se transformam mais rapidamente que as paisagens geográficas*" (PASSERON, 1991, p. 80).

Uma abordagem dos elementos existentes não ficaria completa caso não fosse possível observar e entender o terreno social em que se concretiza o modo de ensinar e de viver no meio rural, mesmo porque o concreto vivido não se constitui despregado do passado, isto é, o passado está contido no presente.

Compor mapas que não sejam restritos somente aos aspectos objetivos da educação é o caminho necessário para iniciar um processo de superação da concepção que trata o mundo rural como se fosse homogêneo, subalterno, determinado e não determinante. Para além da diversidade étnica, o mundo rural compreende uma complexidade sociocultural que reflete as características específicas de uma contemporaneidade efêmera e volátil, que se apresenta mais mundializada.

2.1 As Estruturas Contemporâneas: O Sistema Escolar Rural de Londrina

Em termos gerais, pode-se afirmar que a modernidade estabeleceu suas bases, marcando claramente a dicotomia rural/urbano. Segundo informações do IBGE, o movimento populacional londrinense, após a década de 40, pode ser assim representado:

Tabela 3 – Relações Entre a Quantidade de População Urbana e Rural

Ano	População Urbana	População Rural	Total
1940	25%	75%	75.296
1970	72%	28%	228.101
1997	95%	5%	420.180

Fonte: IBGE

O aumento da população urbana, em detrimento da ocupação do território rural, não parou de acontecer. Em 1991, apenas 6% da população ainda se localizava nos espaços rurais, enquanto 94% estava nas áreas urbanas. Segundo o IBGE, os dados coletados para o Censo Demográfico de 1997, indicavam um crescimento populacional na zona urbana ainda maior, estimando que somente 5% dos 420.180 habitantes[44] estariam fixados nas áreas rurais.

Os dados quantitativos comprovam uma grande expansão populacional, acompanhada de crescente urbanização, que implica no conseqüente esvaziamento do meio rural. A esse esvaziamento corresponde o esgotamento de um estilo de vida, de sociabilidades que diferem daquelas que ocorrem no mundo urbano, das escolas rurais tal como ainda se apresentam, enfim, essa é uma realidade em mutação. O êxodo rural provocado pela expansão das relações capitalistas no campo, no período posterior à década de 60, resultou em altas taxas de urbanização e favelização nas grandes e médias cidades. As profundas alterações ocorridas nas relações de trabalho forjaram correntes migratórias internas que, seguindo os cursos da produção agrícola por entre Estados brasileiros, vão revelando um mundo cada vez mais urbanizado[45]. WHITAKER (1995), entende que está ocorrendo um movimento de desruralização e desurbanização.

O esvaziamento do campo é a conseqüência mais clara de que o maquinário está substituindo a força de trabalho humana. Isso é bastante contraditório, pois, ao mesmo tempo em que gera a possibilidade de libertar o

---

[44] - Trata-se de estimativa que exclui, desde já, a população residente em Tamarana, cuja soma é, aproximadamente, 8.702 habitantes.

[45] - A percepção desse fenômeno fica bastante evidente nas rodoviárias de certas cidades, onde famílias inteiras de trabalhadores rurais são vistas na condição de migrantes que procuram trabalho pelo tempo das safras em lugares diferentes. Os seus pertences são acondicionados em sacos, nos quais levam desde roupas até fogões e panelas. De pequenos municípios norte paranaenses partem ônibus fretados por bóias-frias que rumam para Minas Gerais, em busca dos cafezais que precisam ser colhidos. São os migrantes da modernidade "high tech" que procuram trabalho rural onde ele ainda possa existir. As pequenas cidades estão passando por um processo de desurbanização, enquanto as grandes ficam cada vez mais urbanizadas.

homem das tarefas produtivas mais ingratas, também amplia o desemprego estrutural que se constitui em grave problema nas áreas urbanas. Contudo, ao se observar atentamente a produtividade no meio rural, percebe-se que o plantio de hortaliças e frutas depende, em sua maior parte, da força de trabalho humana. Não se trata, então, de pensar que o mundo rural esteja robotizado. Isto ainda está longe de acontecer, especialmente quando se verifica que grande parte da produção agrícola ainda depende da enxada ou da ação de tecnologias agrícolas "defasadas".

Até o final de 1996, o sistema escolar rural de Londrina era composto por 99 escolas, entre as quais havia 9 distritais e as demais isoladas, localizadas em patrimônios, sítios ou fazendas. Com a emancipação do distrito de Tamarana, restaram 8 distritais e 63 escolas isoladas (Figura 6). O pessoal empregado pela prefeitura, a serviço da Secretaria Municipal de Educação, no meio rural[46], inclui: professores, auxiliares de serviços gerais, diretores de escolas, supervisores, co-regentes, merendeiras, atendentes administrativos e de ensino. Contabilizando-se os docentes através dos boletins de freqüência encaminhados à Secretaria de Educação, verifica-se que 45% dos 203 professores rurais em atividade são leigos; isto representa 92 docentes, dos quais 40% são homens e 60% mulheres.

Existem dois quadros de carreira, um para os professores que possuem curso de magistério e ingressaram na carreira por concurso público e o outro para os leigos que, geralmente, fazem apenas um teste de habilitação. Enquanto aqueles podem progredir horizontal e verticalmente na carreira docente, estes, progridem apenas por tempo de serviço – portanto, não há progressão vertical. Na verdade, existem professores que cursaram ou ainda estão fazendo algum curso superior; entretanto, nem mesmo esses ingressam na carreira por não possuírem a formação específica de ensino médio, isto é, o Magistério ou Educação Geral. Embora esses casos possam ser exceções, é

---

[46] - Dados extraídos do *Quadro Demonstrativo – 1997*. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Ensino.

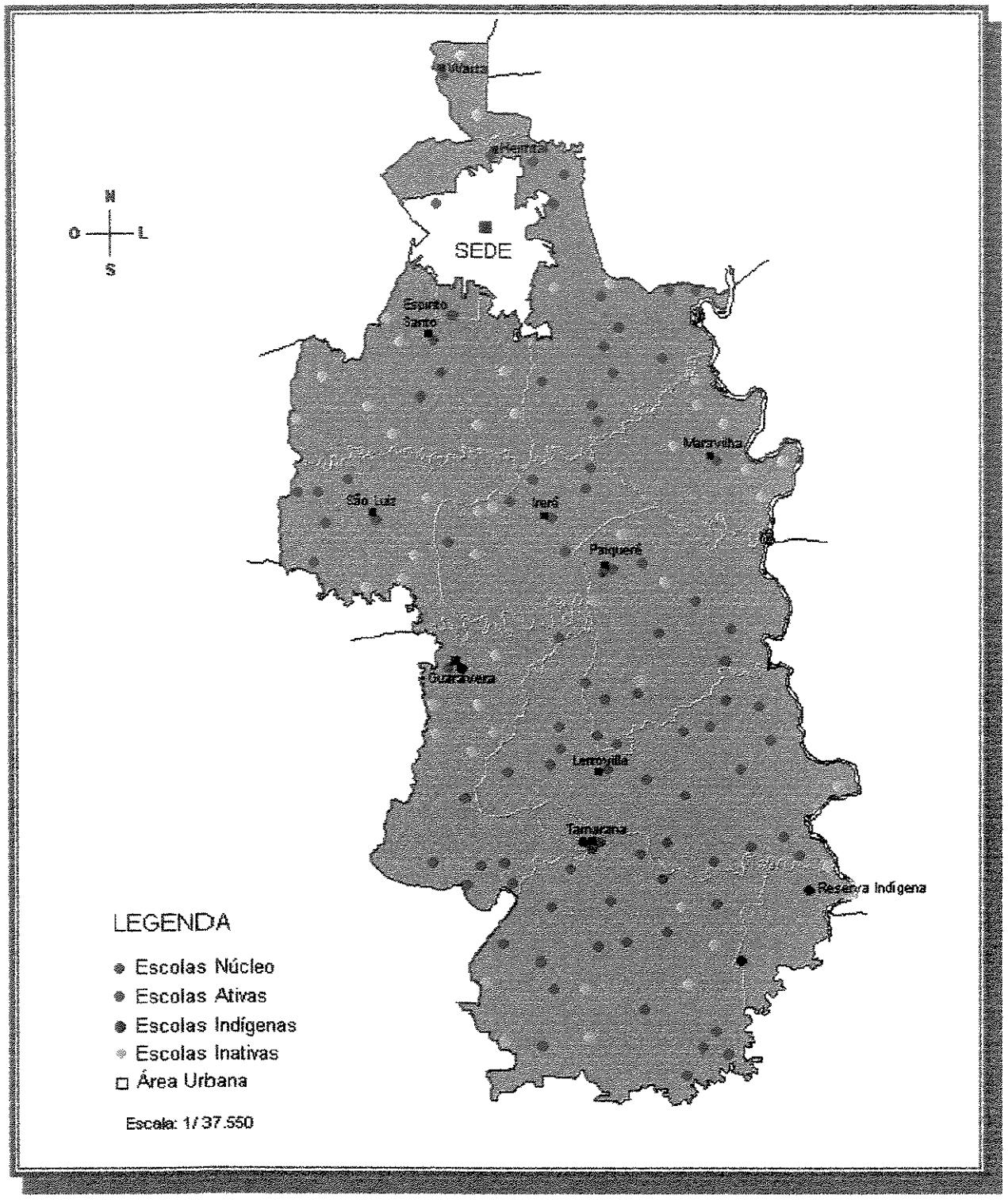


FIGURA 6 – SISTEMA ESCOLAR RURAL DE LONDRINA, JULHO DE 1997.

importante ter em conta que a classificação oficial não faz justiça a esses docentes.

A presença de professores leigos na educação rural é relativamente alta quando se verifica que, em Londrina, existem quatro faculdades de Pedagogia. Conforme GARCIA (1991, p. 9)

> *"a eliminação do professor leigo passa por uma revisão do estilo político-clientelístico de encarar os problemas educacionais do país, sobretudo em certas regiões (...). [É] importante visualizar as soluções do problema do professor leigo buscando trabalhar com esse elemento em vez de simplesmente querer eliminá-lo a curto prazo dos sistemas de ensino".*

Nesse sentido a Secretaria Municipal de Educação está propondo um plano de qualificação desses professores, a longo prazo, estimulando-os por meio de uma carreira mais vantajosa. Aqueles docentes que até o ano 2010 não estiverem aposentados deverão estar formados em Pedagogia, para que continuem com direito a lecionar. Desde 1994, quando foi implantado o Plano de Carreira Cargos e Salários (PCCS), os docentes leigos passaram a receber o mesmo piso salarial dos professores iniciantes na carreira, cujo valor atualizado é de R$ 409,33 (quatrocentos e nove reais e trinta e três centavos), correspondente à soma de R$ 329, 00 de piso salarial e R$ 80,33 de cesta[47] básica, para uma jornada de 20 horas semanais. Até então os professores leigos tinham uma redução de 20% em seus proventos.

As escolas distritais e dos patrimônios oferecem o ensino de 1ª a 8ª séries, enquanto as isoladas somente o ensino de 1a. até a 4a. série. Apenas os distritos de Guaravera, São Luiz e Paiquerê dispõem de ensino estadual de ensino médio. A educação de quinta à oitava série é também de responsabilidade do município, mas encontra-se disponível apenas nas sedes dos distritos; assim, a rede escolar rural é essencialmente municipal. Nos estabelecimentos escolares distritais, que oferecem o ensino de primeiro grau completo, os professores são licenciados e, caso residam fora do distrito,

---

[47] - Em dólares esses valores são respectivamente os seguintes: US$ 215,50 de salário ou o mesmo que US$ 173,15 de piso salarial e US$ 42,30 de cesta básica.

recebem uma ajuda de custo para compensar os gastos com o transporte. A Prefeitura vem mantendo um subsídio de 50% do custo de transporte para que alunos residentes em sítios e fazendas possam chegar aos distritos ou patrimônios a fim de prosseguirem os estudos.

De acordo com as previsões apresentadas em agosto de 1997, para o ano letivo de 1998, houve a confirmação da tendência mais ampla que aponta para a redução dos alunos nas isoladas em favor de uma concentração nos distritos.

TABELA 4 – QUANTIDADE DE ALUNOS NAS ESCOLAS RURAIS DE LONDRINA.

Escolas	1ª a 4ª séries	5ª a 8ª séries	Pré-escola	Educação adultos
Distritais	2.213	2.758	250	67
Isoladas	1.468	0	0	39

FONTE: Divisão de Assistência Escolar da Secretaria de Educação de Londrina. Setor de Estatística. Dados emitidos em 7 de agosto de 1997. Previsão de alunos para1998.

A sobrevivência das escolas rurais isoladas depende da demanda escolar. Há casos de escolas que ficam desativadas temporariamente, enquanto outras cessam definitivamente suas atividades, por escassez de alunos — mais precisamente nas áreas em que predominam as grandes propriedades. Há escolas isoladas que possuem apenas 4 alunos de duas ou três séries diferentes e existem aquelas que possuem até 56 alunos, particularmente as localizadas em áreas de assentamentos ou em regiões circundadas por pequenas propriedades, nas quais prevalece a pequena produção agrícola que tende a ser mais empregadora do que as propriedades extensas.

Tomando como base o sistema educacional rural do município, parece evidente que o esvaziamento do campo acontece simultaneamente a um movimento de concentração das propriedades agrícolas. São processos que não se excluem e nem eliminam os efeitos exclusores provenientes da

industrialização no campo ou da substituição da policultura pela monocultura. As condições vivenciadas em muitas escolas rurais isoladas fazem crer que, quanto maior é a propriedade agrícola, menor tende a ser a diversificação da produção, favorecendo o uso intenso de tecnologias ou a ampla substituição da produção agrícola por pastagens. Quanto menor é a propriedade, maior é a diversificação da produção, menor é o uso de meios tecnológicos, portanto maior é a demanda de força de trabalho, caso em que as escolas rurais persistem com quantidade razoável de alunos.

As condições de vida dos trabalhadores de grandes fazendas são bastante diferentes quando comparadas umas com as outras. Paradoxalmente, nas fazendas onde há o predomínio das pastagens, uns poucos trabalhadores são suficientes, ainda que a extensão das pastagens possa ser grande[48]. Nas fazendas altamente modernizadas, a administração se processa com base em princípios técnicos e científicos aplicados pelo gerente rural.

A produção ainda depende do uso da força de trabalho e não foi totalmente mecanizada, porque o gado ainda necessita de uns poucos olhos humanos a vigiá-lo ao longo das extensas pastagens da fazenda. Aqui a miséria imposta aos trabalhadores rurais contrasta com a opulência e a mesquinhez das técnicas gerenciais que falam mais alto do que os antigos coronéis. O gerente rural, encarnado de patrão virtual, tudo exige em nome das leis estabelecidas e daquelas que seu fértil imaginário cria a fim de amedrontar os trabalhadores, que, em geral, desconhecem os próprios direitos. Mesmo nas situações em que os trabalhadores conhecem seus direitos, sentem-se impossibilitados de recorrer à justiça. O império da lei domina e determina: nada se faz sem o seu amparo, até mesmo certas proibições ou determinações

---

[48] - Um exemplo basta para ilustrar: numa fazenda com 700 alqueires, existem apenas 10 famílias mais ou menos fixas. Um casal responsável pelos cuidados com a casa dos patrões, usada apenas em alguns finais de semana, ali trabalha há 40 anos. Marido e mulher recebem apenas um salário mínimo cada um e são impedidos de usar a terra para fazer qualquer tipo de roça que se lhes aproveite. "*Tenho galinha no quintal porque sou teimosa; até isso é proibido*", a horta é a única exceção, ainda assim porque serve aos patrões. Dos quarenta anos de trabalho efetivo, restaram apenas 16 anos comprovados em carteira.

assumem feições legais[49]. Contando com o medo do desemprego, os trabalhadores passam a ser seus próprios inimigos. Nada se faz e se fala sem que os patrões saibam e, desde logo, novas medidas são aplicadas aos que ousam questionar salários ou condições de trabalho. Excesso de trabalho e mudança de funções, cada vez mais pesadas, para trabalhadores cada vez mais idosos, são mecanismos que visam estimular demissões "voluntárias".

Além do gerente geral que normatiza e supervisiona todas as propriedades do mesmo dono, em cada fazenda uma família é responsável pela guarda e conservação dos bens patronais nos domínios das fazendas. A hierarquização dos trabalhadores, apesar da racionalização empresarial, segue uma lógica bastante simples, se comparada aos processos vigentes no mundo fabril. Existem os patrões/proprietários e abaixo deles o gerente rural que, na contemporaneidade, é o substituto do antigo capataz, travestido de gerente/rural com diploma universitário. Os trabalhadores, independentemente do tempo de serviço, são situados sempre na mesma e mais inferior posição salarial.

Algumas grandes fazendas nem de longe parecem presentificar o passado glorioso que experimentaram no tempo da cafeicultura. As antigas construções, ainda que não fossem suntuosas, estão arruinadas, a exemplo da escola, cuja estrutura preserva o estilo desgastado pelo tempo. Dela emana a nostalgia de um passado agitado num presente em desencantamento. A igreja parece ser a única edificação que tem merecido reparos. A escola (Figura 7), com duas amplas salas, secretaria e varanda, está arruinada em todos os sentidos; apenas cinco alunos estudam três séries diferentes num só período (Figura 8). As inúmeras carteiras foram retiradas e uma das salas virou uma improvisada casa da professora.

---

[49] - Por exemplo: certo gerente rural foi pressionado para aumentar o salário de um encarregado que se submetia a uma jornada de 10 a 12 horas de trabalho diárias. O gerente, sem titubear, alegou que o governo cobraria multa dele caso pagasse mais do que o salário mínimo.

"Outra coisa que notamos é Escola de Fazenda, geralmente é uma miséria total, esses fazendeiros pagam muito mal o pessoal – miséria total mesmo! Ali falta alimento, roupa e principalmente remédio. As crianças parecem estar sempre doentes. Os pequenos proprietários tratam melhor os empregados. (...) tem caso de fazendeiro que tá judiando demais, é uma verdadeira escravidão. A gente sabe de caso por ai de fazendeiros que cobram a luz elétrica dos empregados, a água sai da mina mas eles estão cobrando água dos empregados. Tem uma fazenda que tem guarda pra cuidar das máquinas, mas o fazendeiro cobra dos empregados. Na área rural tem muita dificuldade! Só que a gente se anima quando vê os professores que atuam em classes multisseriadas, eles são muito dedicados" (Supervisor 1).

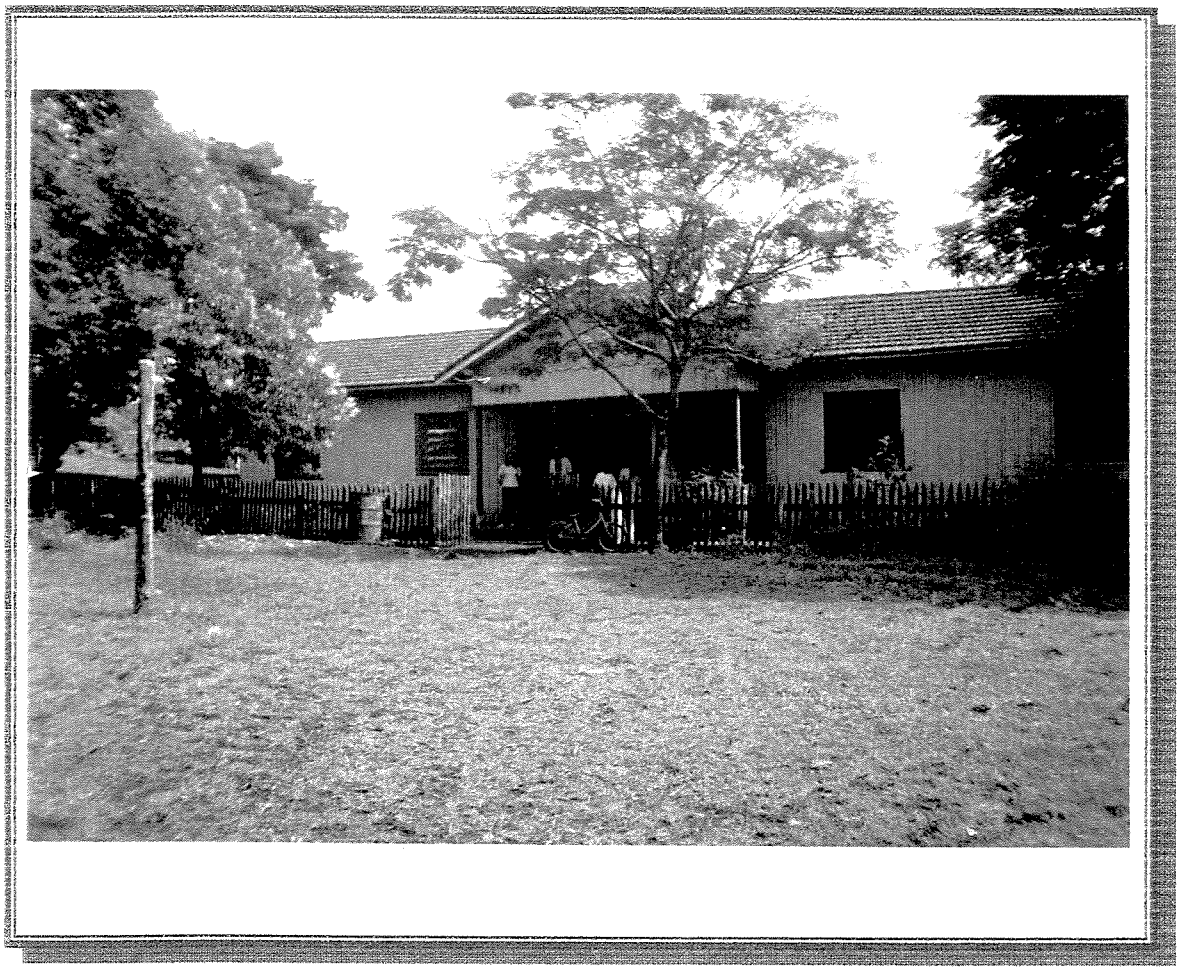


FIGURA 7 – ESCOLA LOCALIZADA EM ÁREA DE GRANDE PROPRIEDADE, LONDRINA, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

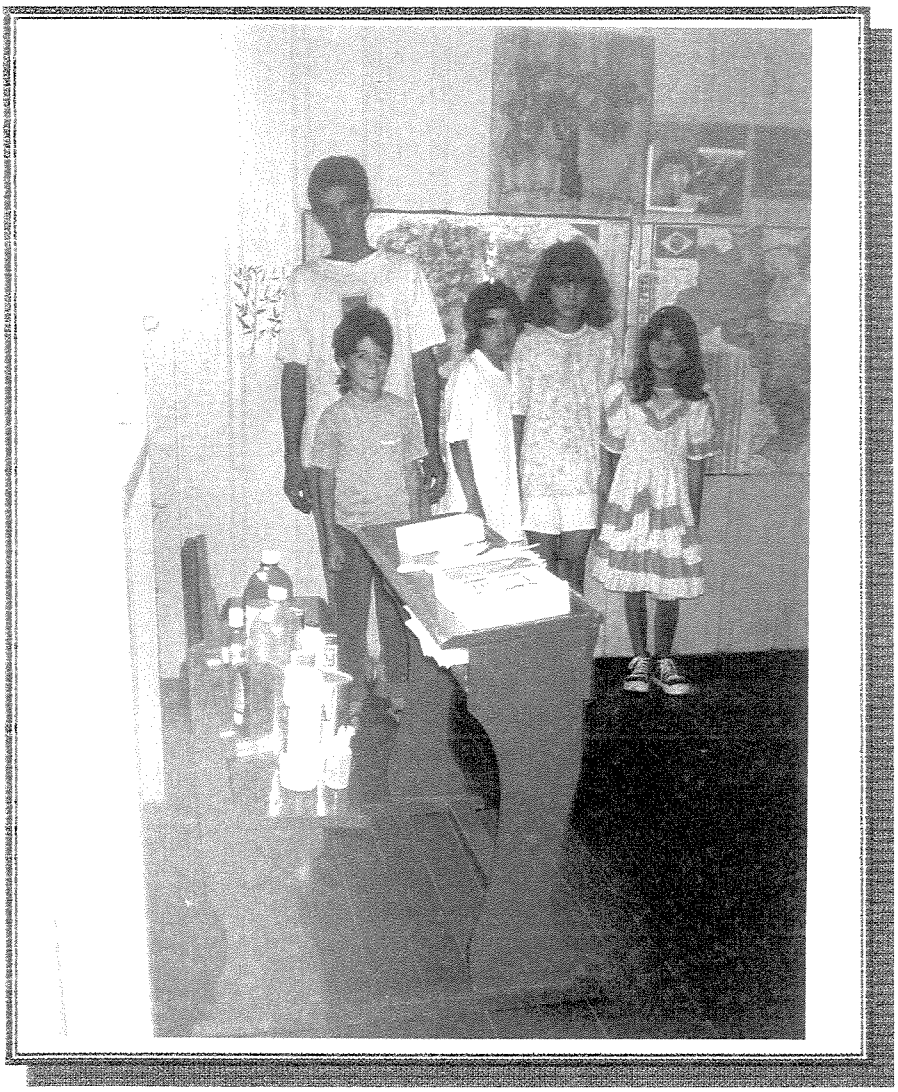


FIGURA 8 – ALUNOS MATRICULADOS EM 1998 NA ESCOLA ACIMA, LONDRINA, 1998. A CARTEIRA SERVE PARA SIMULAR COMPRAS E VENDAS. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

De outro lado, a regra comum é quebrada quando se encontra casos, ainda que raros, de patrões que, além de oferecerem melhores condições de trabalho, remuneram com mais justiça e apoiam determinados programas educacionais, em especial os de ensino supletivo. Afirma um supervisor que o interesse pela escolaridade dos empregados, nas grandes fazendas, pode aumentar em razão das tecnologias que estão sendo implantadas no trabalho rural que exigem um certo grau de conhecimento. Até o momento prevaleceu o desinteresse pois as atividades produtivas. A manipulação dos maquinários

agrícolas podia ser executada por meio de operações simples que independiam da apropriação de saberes propriamente escolares. Mesmo que se considere, por outro lado, que a manipulação dos computadores tem se tornado cada vez mais simples, a contemporaneidade tem implicado na necessidade de contar com funcionários que saibam operar máquinas mais sofisticadas.

O número de alunos nas escolas isoladas varia de acordo com a existência de boas safras, cujos produtos ainda demandam o uso da força de trabalho humano. As migrações em busca de oportunidades de trabalho elevam o número de crianças em idade escolar que também se tornam migrantes e para as quais as escolas do modo como se organizam tornam-se inadequadas, pois

> *"São crianças que passam por 2 ou 3 escolas durante o ano e às vezes não têm a documentação adequada para a transferência; tem pai que nem sabe informar qual é a série que o filho está cursando. No início do ano fizemos um levantamento para verificar quantas crianças estavam fora da escola, fomos nas casas dos alunos e conseguimos trazer 70% das crianças que fizeram matricula e não estavam indo. Em alguns casos precisamos da ajuda do Conselho Tutelar, pois tem pai que resiste e diz que não é preciso estudar e filha mulher não precisa ir na escola"* (Supervisor 2).

O insucesso escolar de alunos migrantes vincula-se à inexistência de uma proposta educacional que atenda suas especificidades, particularmente porque são crianças cujas trajetórias encontram-se marcadas por intensa mobilidade espacial envolvendo sociabilidades diversas[50]. Transitar por diferentes lugares geográficos e sociais significa não estar preso a nenhuma parte e a nenhuma rede de sociabilidade, mas ter sempre a possibilidade de estabelecer ou reestabelecer novas e efêmeras relações. Entretanto, as dificuldades quanto à permanência nas escolas não acontecem somente por parte dos alunos que são filhos de migrantes; ocorrem também em relação aos filhos de trabalhadores fixos.

---

[50] - Em razão das elevadas taxas de desemprego, as migrações no interior das grandes e médias cidades também estão aumentando.

Os cursos de alfabetização de jovens e adultos são ofertados em 3 escolas distritais e, dentre todas as demais isoladas, apenas duas oferecem esse tipo de ensino[51], de modo que a regra mais comum é que a sede do distrito disponha de maior variedade de serviços educacionais. Aproximados 100 alunos estão matriculados no período noturno. Não obstante o esforço relativo à implementação desses cursos, o índice de permanência nessas escolas durante o ano letivo tem apresentado diferenças significativas. Os desistentes alegam que suas rotinas de trabalho são muito extensas e estafantes, por isto sentem-se impossibilitados de estudar no período noturno. Em outras circunstâncias, certos trabalhadores e trabalhadoras do mundo rural desistem de estudar, porque sentem-se incapazes de visualizar um modo de vida diferente e melhor do que o estabelecido.[52]

No meio rural de Londrina, as escolas localizadas nas proximidades de assentamentos não são muitas, mas podem ser consideradas como a síntese que retrata as próprias condições dos assentamentos. À primeira vista o número de alunos matriculados nessas escolas parece ser razoavelmente fixo; contudo há que se considerar a existência de estratégias alternativas e/ou informais de compra, venda ou cessão de direitos que implicam em uma variação para mais ou para menos entre as matrículas efetivadas e a quantidade de alunos que terminam o ano letivo. Um exemplo esclarece melhor: uma determinada escola possuía 15 alunos; assim que o assentamento foi efetivado, em 1996, ingressaram por transferência mais 62 crianças. Durante o ano letivo foram realizadas 6 transferências e 13 alunos evadiram. Ao final do ano letivo restaram 58 alunos. De certo modo, os assentamentos revitalizam áreas rurais e escolas que se ressentem de moradores e alunos. Se comparadas com as escolas de grandes fazendas, apresentam-se repletas de alunos e, quando comparadas com as localizadas em áreas de pequena

---

[51] - Na escola Padre Francisco de Batista (Distrito de Lerroville) o curso de alfabetização de adultos ocorre por iniciativa dos proprietários da grande fazenda em que se localiza, mas na Escola Francisco Libardi (Distrito de Paiquerê) a própria Prefeitura coordena e mantém o referido curso.

[52] - Isto também ocorre com boa parte dos alunos de escolas públicas urbanas.

produção mostram similaridades, excetuando-se o fato de que a carência econômica tende a se agravar, quanto mais recente for o assentamento.

Algumas escolas de assentamentos passaram a ser denominadas Escolas do INCRA[53], pois fazem parte de convênios firmados entre esta entidade e as prefeituras que, de fato, continuam sendo responsáveis por tudo. As intervenções do INCRA nessas escolas limitavam-se a cursos esporádicos sobre questões ligadas à preservação ambiental. O próprio Movimento Sem Terra (MST) negocia a instalação de escolas nos locais onde são estabelecidos os assentamentos e também cursos de educação de adultos. No sul do Paraná, está em fase de conclusão um Centro de Treinamento. Trata-se da primeira experiência de educação voltada à preparação integral dos trabalhadores rurais; entretanto, esse Centro coloca-se como uma exceção. De forma geral, o INCRA não possui qualquer orientação sobre educação para as áreas onde realiza assentamentos[54].

Assim sendo, a concretização de ações mais efetivas no campo da educação rural fica a cargo dos municípios. No campo da educação técnica merece destaque a Empresa Paranaense de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) — entidade estadual que fornece assistência técnica aos pequenos proprietários e pequenos produtores rurais em regime de economia familiar. Nos assentamentos a EMATER presta serviços caso sejam firmados convênios com o INCRA. Atualmente a perspectiva da organização de cooperativas de produção tem sido encarada, pelos assentados, como a medida mais adequada para suprir as carências no campo da produção.

Uma professora de escola rural em área de assentamento explica que participou de um curso de capacitação ligado especificamente à questão da

---

[53] - Nos últimos quatro anos o INCRA esteve ligado ao Ministério da Agricultura, Ministério Extraordinário de Política Fundiária, Ministério da Reforma Agrária e, finalmente, em 14 de janeiro de 2000, passou a vincular-se ao Ministério do Desenvolvimento Agrário.

[54] - É preciso considerar que formular uma política educacional para áreas de assentamento não é função que faça parte da natureza do INCRA. Entretanto, não se pode esquecer que, ao menos, algumas diretrizes básicas tais como: características sociais, educacionais e certos traços culturais, são aspectos que em muito contribuiriam para que as Secretarias Municipais tivessem um conhecimento mais adequado sobre os grupos assentados. De qualquer forma o próprio INCRA poderia traçar diretrizes básicas, em colaboração com os municípios, visando a fixação de uma política educacional específica para esses grupos.

terra. As temáticas desenvolvidas fizeram parte de um programa especial para professores do ensino fundamental, com o objetivo de focalizar cientificamente questões tão envolventes e carregadas de preconceitos. Entretanto, quando a professora expôs sua intenção de trabalhar com o tema da terra em sala de aula, a coordenação geral considerou que não seria aconselhado envolver os escolares e a escola com esse problema. A própria informante questiona essa posição:

> *"Como não envolver? Essas crianças já cansaram de ver, ouvir ou participar do movimento. O problema é que muitos pais são arrendatários ou meeiros e por isso não admitem que sejam sem-terra, isso é alienação! O meu pai mesmo era meeiro mas as terras daquele lugar estavam sendo invadidas pelos sem-terra, foi quando o proprietário pediu que ele ficasse na fazenda vigiando as fronteiras. Um tempo depois ele foi percebendo que deveria estar do outro lado e passou a militar no movimento sem-terra. Hoje ele tem um pedaço de terra e nós estamos formando uma associação, todos os lotes do assentamento foram unidos e vamos plantar soja este ano. No ano passado cada um fez a sua própria plantação e houve muito prejuízo. Temos consciência que não podemos recorrer a banco para financiar, então o jeito é a gente se unir"* (Professora 13).

Em Tamarana, além da reserva indígena, estão concentradas as maiores demandas por cursos de educação de adultos em razão do aumento das áreas ocupadas e dos assentamentos localizados naquele município[55]. Através de convênios ou acordos de parceria com o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), com o MEC (Ministério de Educação e Cultura), CES (Centro de Ensino Supletivo) e também com o PEART (Projeto - Educação do Assalariado Rural Temporário)[56] são mantidos vários cursos de educação de adultos fixados especialmente nas escolas próximas dos assentamentos, onde também se verifica um crescimento na demanda pelo ensino fundamental. A

---

[55] - De acordo com informações obtidas junto ao escritório do MST de Tamarana, existem neste município 6 áreas de assentamentos, das quais três são ainda invasões. No distrito de Lerroville situa-se o assentamento Pari Paró e a área invadida denominada de "Pó de Serra".

[56] - Trata-se de um projeto existente desde o início dos anos 90 que foi idealizado pela Pastoral da Terra, contando também com o apoio de professores da Universidade Estadual de Londrina. Aos poucos o projeto obteve verbas do governo estadual e também de entidades estrangeiras, transformou-se numa Organização não Governamental, conquistando reconhecimento social pela amplitude de suas iniciativas no campo da educação de jovens e adultos da região.

quantidade de população é bastante variável, motivo pelo qual existem escolas isoladas que são fechadas temporariamente. No meio rural de Tamarana, até meados dos anos 90, havia mais ou menos 500 alunos que eram servidos por 24 escolas isoladas. Atualmente 370 alunos são estudantes em 19 escolas rurais isoladas servidas por 25 professores, pagos pela própria Prefeitura do município.

Tanto em Tamarana quanto em Londrina as Secretarias Municipais de Educação vêm, aos poucos, transferindo para os professores a responsabilidade de escolher os livros didáticos. As decisões no campo pedagógico estão sendo paulatinamente descentralizadas. Para alguns, esse processo de descentralização tem provocado certo desconforto, especialmente porque as exigências administrativas e pedagógicas tendem a aumentar para os professores. Para a Secretária Municipal de Tamarana, a destinação de verbas exclusivas à educação gerou polêmica, pois, isso dificulta, mas não impede que os prefeitos manipulem verbas destinadas à educação.

Os supervisores[57], particularmente de Londrina, se encarregam de várias tarefas administrativas que as políticas educacionais exigem, a exemplo da criação das Associações de Pais e Mestres das escolas rurais, cuja formação obedece à existência dos núcleos de supervisão, que reúnem diversas escolas isoladas localizadas em um mesmo distrito e patrimônios adjacentes. A formação dessas APMs rurais parece fundamentar-se na necessidade de garantir espaços de participação popular nas escolas, mas também estabelece as condições legais necessárias para que as comunidades rurais, assim reunidas, possam realizar *"promoções e festas com a finalidade de arrecadar fundos necessários à manutenção das escolas"* (Supervisor 1). Depois das APMs será organizado o Conselho Escolar dos Núcleos Rurais. Trata-se de uma política de descentralização que favorece a constituição de espaços participativos e autonomia docente, mas também escamoteia o propósito de

[57] - Em Londrina o serviço de supervisão educacional rural está descentralizado, através de núcleos organizados de acordo com a quantidade de escolas por distrito, patrimônio ou outras localidades, compondo oito núcleos, que atendem em média 10 escolas : Sede, Heimtal, Patrimônio Regina, São Luiz, Lerroville I, II e III e Paiquerê.

privatizar a escolarização rural pública, transformando as comunidades em geradoras de recursos financeiros que, antecipadamente, são pagos na forma de impostos, mas não retornam na forma de serviços educacionais.

No Paraná, as políticas neoliberais de descentralização são medidas que desobrigam os Estados e os municípios de certas tarefas administrativas. Conforme ARANTES (1998, p. 10), o "Paraná Educação" é o órgão encarregado de gerir o sistema de educação estadual. Trata-se de uma entidade de direito privado, com autonomia financeira e administrativa; "*sem fins lucrativos e com uma base jurídica que garante e dispensa licitações e concursos públicos*". As contratações de professores, desde a implantação desse sistema em 1998, ficam a cargo dos diretores das escolas. Estas medidas podem contribuir para a reprodução dos clientelismos, do nepotismo e mandonismo e, de outro lado, implicam na precarização de direitos trabalhistas pois os docentes são contratados por tempo determinado e sem estabilidade.

Ainda que o plantio de café adensado esteja aumentando, fazendo renascer antigas esperanças, o passado não pode ser refeito nas formas anteriores, isto é, não há possibilidade da história se repetir, pois as circunstâncias são outras. Entre o presente e o passado evidencia-se a substituição dos antigos cafezais pela policultura e pecuária, a extinção das aglomerações de moradores mais ou menos fixos, o crescimento contínuo do êxodo e das migrações, bem como profundas alterações nas relações de trabalho e na estrutura do próprio Estado. As escolas rurais isoladas ou multisseriadas permanecem como testemunhas do passado e, no momento, passam a ser o foco central de políticas que visam mudar o estabelecido. A proposta de agrupamento dessas escolas aponta nessa direção; isto significa dizer que o passado está no presente, mas este insiste em apagar as marcas daquele.

2.2 A Política de Nucleação e Seus Significados

A escolarização rural no Paraná durante os anos 30, era parte das atribuições do governo estadual, enquanto os governos municipais se encarregavam da educação urbana. Em Londrina, a implantação de escolas estaduais ocorreu a partir de 1937. Comparando-se com as atuais diretrizes básicas da educação brasileira, parece ambíguo que houvesse uma tal separação de atribuições, quando a tônica dos últimos 10 anos tem sido a municipalização.

Ocorre, no entanto, que se tratava de um tempo no qual o governo estadual procurava incentivar a reocupação dos sertões e matas paranaenses, ocupados por indígenas das mais diferentes tribos, bem como, por sertanejos e uns poucos negros remanescentes de antigas expedições ou viagens de reconhecimento do território. Era fundamental que todos os espaços "disponíveis" à ocupação capitalista no Estado fossem reocupados. Para tanto, o governo estadual passou a desenvolver, ao menos nos planos, uma política de educação formal para o meio rural, que possibilitava a dispersão das escolas, estimulando colonos a se fixarem nestas áreas.

Na verdade não havia qualquer ambigüidade na política de dispersão de escolas rurais sob o comando do governo estadual, mesmo porque os municípios localizados em áreas de reocupação nem existiam ou quando muito eram apenas incipientes; portanto, somente o Estado poderia garantir o financiamento da educação. Contudo, a história da educação no meio rural comprova que as políticas estaduais do passado não passaram de recursos discursivos utilizados para concretizar a ocupação capitalista do território. Assim sendo, quando o campo já estava praticamente reocupado, nos anos 60, e a população rural era mais expressiva, o Estado passou a se responsabilizar por uma parcela da educação urbana, deixando aos municípios todos os demais encargos, inclusive o sistema rural de educação.

Importa reter, para fins de síntese, que nos anos 40 a criação de escolas no meio rural era um dos instrumentos político-ideológicos utilizados pelos

governos, a fim de garantir a necessária dispersão populacional. Em geral, as soluções escolares para o meio rural eram emergenciais ou meras improvisações, pois as escolas se punham como instituições coadjuvantes do propósito central, que era a ocupação capitalista das terras, expropriando as populações previamente estabelecidas. Atualmente se processa exatamente o contrário: as políticas municipais estimulam a concentração das escolas. Em Londrina a evidência mais óbvia desse processo é a política pública de nucleação de escolas rurais isoladas, que está planejada desde meados dos anos oitenta, mas começou a ser implementada pela Secretaria Municipal de Educação apenas em 1993 e, desde então, vem enfrentando uma série de obstáculos. No Estado de São Paulo (VASCONCELLOS, 1993, p. 66) relata que a política de agrupamento foi formalizada no início de 1989, quando as isoladas tiveram a faculdade de se transformar em escolas de emergência e, reunidas em conjuntos de duas a sete classes, poderiam oferecer até a *"sexta série na própria zona rural"*. Muitos municípios do Paraná, tais como Rolândia, Maringá, Apucarana e outros[58] já efetivaram o agrupamento das escolas isoladas, enquanto em Londrina esse processo parece tardar. A grande extensão da área rural londrinense aumenta os custos de implantação e manutenção de uma rede de transporte escolar eficaz.

As justificativas para o processo de reformulação do sistema educacional rural no município de Londrina passam pela melhoria da qualidade do ensino rural e toda a argumentação subsequente apoia-se nesse propósito, embora não haja um consenso firmado sobre qual seria, realmente, a melhor educação rural. Os pressupostos da melhoria estão relacionados à inadequação e atraso pedagógico, vigentes na escolarização rural. A permanência das precárias condições de ensino se põe como um contra-senso, diante das exigências de especialização postas pela contemporaneidade. No presente, uma organização escolar dessa natureza parece remontar a um passado no qual a escolarização

---

[58] - Em Arapongas, no início dos anos 90, 45 escolas isoladas foram agrupadas em 5 núcleos localizados no interior do meio rural. Em 1994, as 41 escolas rurais de Apucarana foram reunidas em escolas da cidade, restando apenas 5 escolas isoladas. O pequeno município de Ibiporã mantém 5 escolas rurais, sendo 2 unisseriadas e 3 multisseriadas.

no campo era necessária e desejada. No entanto, as circunstâncias vividas concretizavam uma educação rural/ formal mínima, isto é, bastava ler, escrever e fazer contas. Um mínimo que nem sempre era concretizado em face da falta de recursos simples, como lápis e papel, carência de professores, negligência dos poderes públicos ou das opções teórico-metodológicas e processos seletivos que eram usados nas escolas.

A multisseriação, professores leigos e o isolamento pedagógico são entendidos, na visão da Secretaria Municipal, como fenômenos característicos do passado. O presente exige especialização e os professores precisam estar preparados em profundidade para que, ensinando alunos de uma mesma série, alcancem resultados mais significativos. A organização da escola está fundada numa estrutura muito bem definida, na qual todos os personagens já sabem, de antemão, quais são os papéis que deverão assumir nessa estrutura, pois tudo já está previamente planejado e definido.

Em síntese, a avaliação que se faz da existência de escolas isoladas multisseriadas é uma espécie de comparação dessas com as unisseriadas, demonstrando que essas são melhores e mais eficientes do que aquelas. As justificativas oficiais seguem essa linha de raciocínio:

> *"Embora todos os esforços sejam dirigidos no sentido de se prestar uma boa assistência ao homem do campo, a Prefeitura do Município de Londrina, objetivando a melhoria qualitativa do ensino das escolas rurais, apresenta a proposta de agrupamento dessas escolas em núcleos – estabelecimentos sede, dotados de infra-estrutura, recursos humanos e pedagógicos adequados, (...) espaços físicos adequados para as práticas escolares; eliminação do sistema de classes multisseriadas, seleção e racionalização dos recursos humanos; viabilização de proposta curricular adequada ao educando e à sua realidade sócio-econômica e cultural; melhor assistência técnico-pedagógica; oportunidade de terminalidade de estudo às crianças residentes em sítios e fazendas, expansão do atendimento de 5ª a 8ª série; implantação plena do Programa Municipal de Alimentação Escolar; maiores oportunidades de atualização e aperfeiçoamento dos docentes; possibilidade de implantação da Educação pré-escolar na área rural"* (PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA, 1991, p. 2).

O sistema escolar rural necessita de reformas, mas ainda não se tem certeza sobre as características da melhor educação rural. Contudo, a nucleação aposta na eliminação das multisséries e do isolamento pedagógico a que estão submetidas as escolas rurais de sítios e fazendas, o que impede o exercício contínuo da supervisão. Isso significa que o controle do trabalho e do trabalhador docente ocorre esporadicamente; portanto, a execução das atividades de ensino, as soluções para os problemas didático-pedagógicos existentes no cotidiano escolar, bem como, a assiduidade dependem da responsabilidade e compromisso dos próprios professores que, em situação de isolamento, parecem desfrutar de uma liberdade maior quando comparados aos professores das escolas distritais ou nucleadas.

Nas escolas-núcleos, em conformidade com a proposta oficial, o contato direto com a supervisão escolar facilita sobremaneira o processo de capacitação, em serviço, especialmente dos professores leigos. A intensificação das relações sociais e pedagógicas no interior do espaço escolar estimula a contínua troca de experiências entre os professores e destes com a supervisão. Em alguns núcleos os professores organizaram grupos de estudos e pensam em outros projetos.

De outro lado, nas escolas isoladas a socialização das crianças fica restrita a uma rede de relações sociais limitada, mas a escola isolada, assim como todas as demais, inclusive urbanas, não se caracterizam apenas como espaços de socialização, elas também deixam espaço para a tessitura de sociabilidades. Uma vez que o agrupamento acontece, essa rede de relações se amplia e complexifica. Enquanto os técnicos da Secretaria Municipal de Educação analisam este fato como positivo, os pais das crianças cujas escolas estão sendo desativadas, desconfiam dessa positividade, pois crêem que seus filhos, nas novas condições escolares, estariam sujeitos aos mesmos riscos que incidem na educação das crianças em escolas urbanas.

Os pequenos produtores rurais são mais resistentes à política de agrupamento escolar, pois entendem que seria mais uma forma de concretizar o processo de exclusão (desterritorialização e desenraizamento), representado

pela necessidade das crianças se afastarem das proximidades de onde moram. Defendem a permanência da escola tal como se apresenta e se manifestam contrários à nucleação, alegando que haveria uma série de problemas no transporte das crianças, desconfiam das promessas do poder público, especialmente no que tange à garantia e manutenção do transporte gratuito[59].

Na ótica dos pais, os escolares ficariam mais sujeitos a influências de valores negativos, haja vista a complexidade sociocultural existente em escolas de maior porte. Essa concepção fica evidenciada em certas comunidades, nas quais os pais das crianças procuram controlar até mesmo os valores que os professores devem transmitir em suas aulas. Em geral nesses locais a escola está próxima da igreja. Isto significa que cada comunidade apresenta características próprias e se utiliza da escola a seu modo, a partir do seu próprio referencial sociocultural e da sua inserção no sistema produtivo. Essa relação emerge na dimensão das sociabilidades, isto é, dos estreitos laços de amizade, compadrio e religiosidade que são tramados entre as pessoas de uma mesma espacialidade rural. O professor ou a professora incorporam papéis sociais que extrapolam suas funções docentes no interior da formalidade escolar. Eles são transformados em líderes, catequistas, autoridades comunitárias que, apoiadas no conhecimento da leitura e da escrita, podem legitimamente representar a comunidade junto ao poder público municipal. Essa característica, apresentada em algumas escolas, sugere a necessidade de afirmação da identidade rural.

Essa forma de interpretar o avanço da nucleação parece reproduzir o antigo mundo rural, onde as comunidades eram mais coesas e o modo de vida seguia um ciclo temporal e existencial bem definido e previsível. Reproduzir o tempo do trabalho como colono não é simplesmente atraso conservador, é um modo de resistir ao processo de agrupamento escolar que simboliza o ponto de passagem entre um modo de ser e viver no meio rural e um outro jeito que está

---

[59] - O sistema de transporte escolar para as escolas distritais é anterior ao processo de nucleação e foi criado para atender os escolares que precisavam prosseguir os estudos a partir da quinta série. Os ônibus conduzem, crianças, adolescentes e professores dos sítios para as escolas distritais mas, nem sempre, o itinerário percorrido evita certas caminhadas.

emergindo, como parte de uma dinâmica social que se transforma continuamente e tenta incorporar, antropofagicamente, as antigas formas da vida social, provocando insegurança quanto ao pertencimento.

Desde 1993, quando a proposta começou a ser implementada, foram nucleadas 29 escolas isoladas situadas em diferentes localidades rurais e 456 alunos foram transferidos para escolas-núcleos, que devem ser melhor equipadas, possuir uma boa estrutura física e condições pedagógicas adequadas. (Ver seqüência de Figuras 9 e 10 para visualizar o avanço da Nucleação). No Distrito de Maravilha, escolhido para a implantação do projeto piloto, houve a extinção de todas as 7 isoladas, que foram reunidas na escola localizada na sede do distrito.

A implantação da política de nucleação foi precedida de discussões promovidas pela Secretaria de Educação junto às comunidades rurais, cujas escolas estavam contidas nos planos. Para a Secretaria Municipal, o processo precisava ser democrático e dependia da concordância dos pais dos escolares, caso contrário não haveria condições de implantação. Nessas reuniões a Secretaria de Educação, representada pelo próprio secretário ou seus prepostos, expunham as vantagens do projeto. Tratava-se primeiro de ressaltar a situação precária das escolas isoladas: construções de madeira com uma sala de aula apenas, antigas e mal conservadas; instalações sanitárias do tipo "casinha" com fossa negra, classes multisseriadas, inexistência de biblioteca e local apropriado para prática de recreação. A maioria dessas escolas não dispõe também de merenda e nas escolas onde a merenda é ofertada parece prevalecer o improviso. Além disso, a oferta de ensino somente até a quarta série contribui para a interrupção precoce das trajetórias escolares.

A nucleação passou a ser apresentada como solução para os problemas detectados nas escolas rurais isoladas, isto é, como garantia efetiva de melhoria qualitativa da educação rural, uma forma de ampliar as oportunidades escolares dos estudantes do meio rural. Ademais, até mesmo aulas de educação sexual, assistência médica e odontológica; supervisão escolar contínua; bibliotecas equipadas adequadamente; professores especializados,

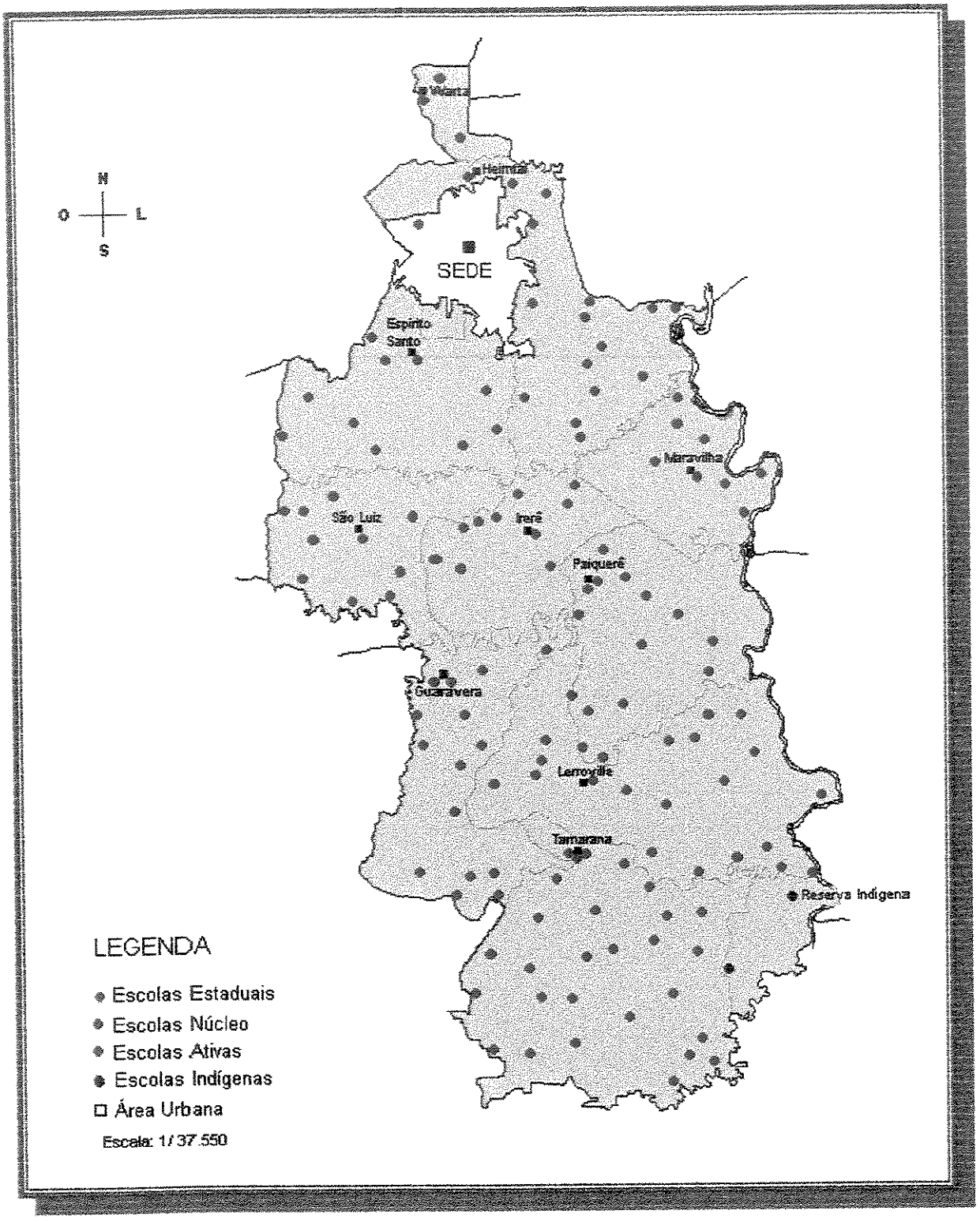


FIGURA 9 – SISTEMA ESCOLAR RURAL, LONDRINA, JULHO, 1991.

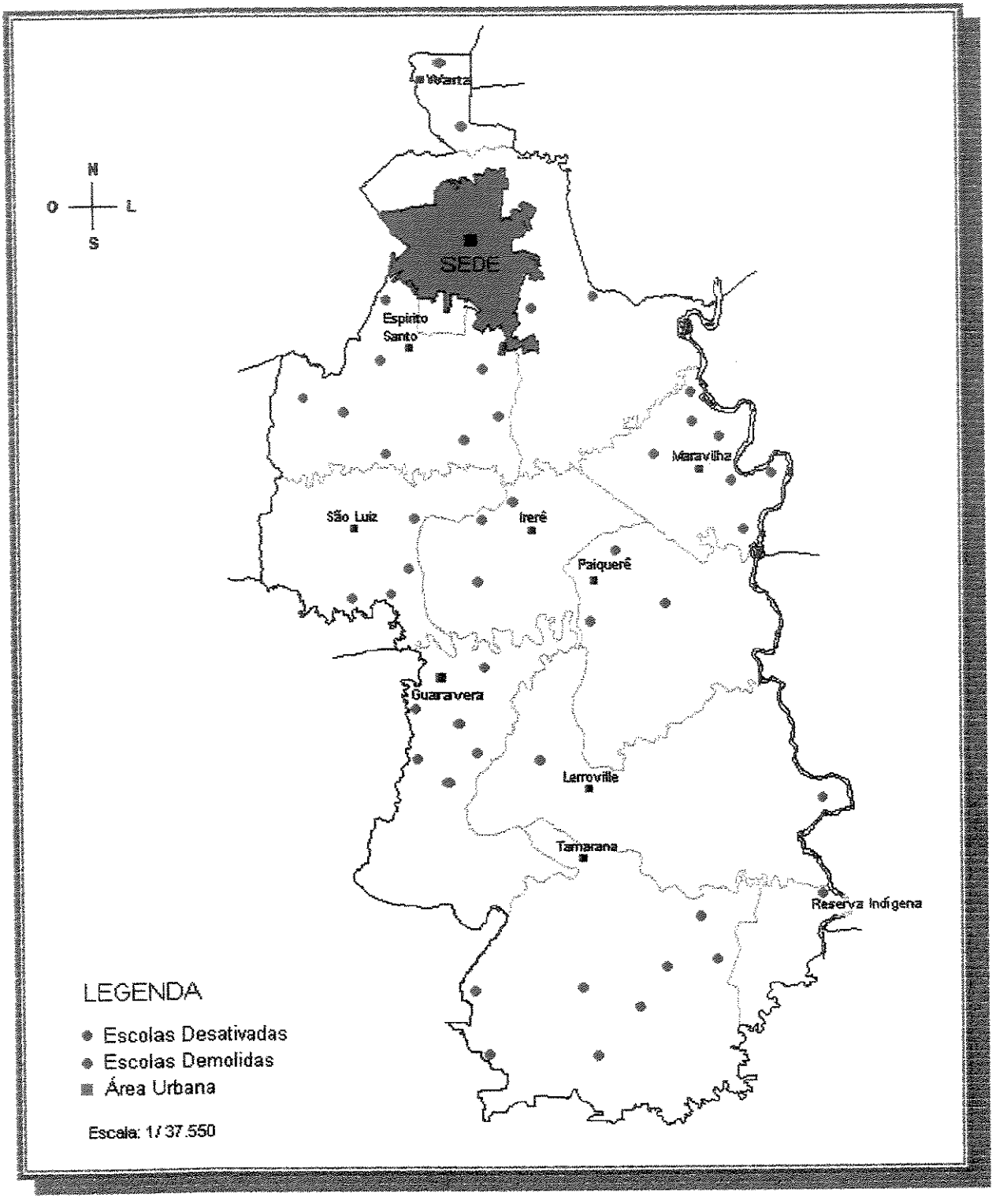


FIGURA 10 – ESCOLAS DESATIVADAS OU DEMOLIDAS, LONDRINA, 1991-1997.

equipamentos e espaços apropriados de educação física; escolas melhor equipadas com vídeo, TV-Escola, foram prometidos como forma de difundir a aceitação da proposta oficial. Em contrapartida, as comunidades passaram a questionar o poder público quanto à garantia efetiva de transporte coletivo e melhoria das condições de rodagem das estradas secundárias, boa parte em estado precário. Emergiu então uma grande desconfiança em relação às promessas realizadas. Periodicamente são eleitos novos prefeitos e com isso também as políticas públicas passam a ser efêmeras. Não há qualquer garantia gratuito para crianças do ensino fundamental, quando se processa a troca de prefeito e, nesse sentido, a própria política de agrupamento seria mais uma forma de exclusão.

De fato, com a desativação de escolas isoladas e conseqüente formação de alguns núcleos escolares, a Prefeitura de Londrina ampliou o sistema de transporte de escolares. Atualmente três mil alunos, residentes em sítios, sistema de transporte de escolares no meio rural. Deste montante, 456 alunos são transportados especialmente para as escolas/núcleos[60]. A possibilidade da exclusão fica mais evidente pois, quanto menor for o número de alunos, maior é a tendência de fechamento de escolas isoladas. A história mostra que a construção da escola não seria viabilizada caso a demanda de vagas fosse reduzida. Esses alunos simplesmente ficavam sem escola. Agora pode ocorrer o mesmo, pois a prefeitura não vai manter o serviço de transporte caso a demanda seja pequena; por exemplo: se apenas duas ou três crianças de uma fazenda necessitarem do transporte, o mesmo não será provido, pois, na visão da Secretaria de Educação os custos ficam impraticáveis para os cofres públicos.

A política de nucleação está sendo implantada paulatinamente, de modo planejado e discutido. Sua aprovação foi obtida em muitas localidades rurais,

---

[60] Trata-se de um modelo terceirizado que contrata motoristas proprietários de veículos utilitários em condições adequadas de realizar o transporte. A remuneração é fixada por quilometro rodado e a contratação do serviço passa por uma seleção realizada pela Prefeitura. A fidelidade do transporte depende mais do compromisso do motorista contratado do que propriamente da constância na conservação das estradas secundárias. No período de chuvas intensas há sempre aqueles veículos que estão impossibilitados de trafegar.

mas nem sempre se tratou de um processo tranqüilo. Inicialmente a Prefeitura pretendia nuclear apenas nas sedes dos distritos rurais e propunha a demolição das escolas desativadas, cujo material seria utilizado na ampliação da escola-núcleo. Do ponto de vista de quem reside no isolamento de fazendas e sítios, a sede do distrito rural é representada como a cidade, ou seja, como o local onde as crianças ficam expostas a perigos, desprotegidas. Ainda que esse tipo de resistência não tenha ocorrido de forma homogênea em todas as escolas, dela resultou uma importante modificação no projeto oficial.

Desde então, a própria Secretaria de Educação passou a compreender que certas escolas distritais são concebidas tal como as grandes escolas urbanas. Os pais, cujos filhos estudam em escolas isoladas, especialmente os pequenos produtores rurais, fazem uma avaliação bem definida e real das escolas distritais. Eles sabem que elas apresentam problemas similares aos vivenciados nas grandes escolas urbanas e, neste caso, preferem manter a segurança da escola isolada, apesar de toda sua precariedade. Assim, as isoladas são concebidas como espaços privilegiados para garantir o acesso à escola.

Não se trata obviamente de uma resistência ingênua, apoiada na precariedade da escola isolada em detrimento de uma educação escolar mais aperfeiçoada. Na verdade, os adultos não são contrários à melhoria da qualidade do ensino; entretanto, querem participar da definição sobre a qualidade requerida na formação de seus filhos. Daí a razão da desconfiança nas promessas emanadas do Poder Público. A demolição da escola provoca enorme temor quanto ao futuro da escolaridade das crianças rurais, porque o insucesso da nucleação representa também a eliminação de estreitas oportunidades escolares existentes no meio rural. De um lado, a demolição da escola isolada significa a destruição de uma das mais importantes referências culturais — o "símbolo civilizatório" e, de outro, para os pequenos proprietários, resulta na desvalorização de suas terras, pois a presença da escola nas proximidades é fator de valorização.

Assim sendo, a Secretaria de Educação propôs que a nucleação passaria a ser concretizada no meio rural inclusivo e as escolas previstas para serem desativadas, não seriam demolidas, desde que a comunidade se prontificasse a cuidar do pequeno prédio, destinando-o à finalidades comunitárias. Contudo, o transcurso dos acontecimentos está provando que as comunidades rurais resistentes tinham razão: atualmente as escolas desativadas estão sendo demolidas e, em algumas escolas-núcleos, as promessas de melhorias no campo da assistência social nem sempre estão sendo atendidas.

> "*Aqui quando a criança passa mal a gente encaminha para o posto de saúde, mas não tem convênio especial com a escola, ela vai como qualquer outro paciente. Não tem assistência odontológica, nada, nada! O que melhorou é que acabaram as salas multisseriadas, isto é, diminuíram. As crianças não tinham lanche e agora têm. Na parte pedagógica também melhorou, porque o professor trabalha exclusivamente com uma série*" (Supervisor 3).

As discussões que precederam à implantação da nucleação revelaram-se como espaços de exercício da cidadania, onde pais e mães de escolares rurais defenderam suas posições e não se deixaram seduzir facilmente pelas promessas do Poder Público. As resistências apareceram na forma de enfrentamentos discursivos e também como abaixo-assinados, que foram elaborados em três escolas. As reações também emergiram na forma de boicote, isto é, como a Prefeitura alegou que não teria condições de arrumar uma determinada estrada, os pais dessas crianças boicotaram as aulas, impedindo que seus filhos fossem à escola-núcleo durante 10 dias. Logo após, os pais decidiram enviar as crianças às aulas. A mudança aconteceu algum tempo depois; no entanto, as estradas continuam precárias e, quando chove, não há qualquer condição de realizar o transporte.

De modo resumido, pode-se afirmar que os motivos alegados pelos pais que rejeitaram a Nucleação, variaram entre o medo quanto ao transporte de alunos, temendo possíveis acidentes, em virtude das más condições das

estradas e a insegurança paterna, decorrente do deslocamento dos escolares para os distritos que, na percepção dos pais, têm os mesmos perigos da cidade, inclusive drogas. De modo geral os trabalhadores rurais, empregados em sítios e fazendas, são mais acessíveis à mudança. Essa disposição pode ser explicada ora pela solidão que vigora nas fazendas e escolas, ora pela impossibilidade de enraizamento no lugar, devido à precariedade dos contratos de trabalho.

A implementação da Nucleação mexeu com as situações estabelecidas. Os professores passaram a temer o desemprego. Afinal, muitos deles residem no meio rural, nas proximidades das escolas em que atuam e são leigos, por isto, quanto mais avançava o agrupamento escolar, maior era o temor.

Em algumas escolas "isoladíssimas", os professores são entendidos como autoridade, razão pela qual mobilizaram os pais de alunos e, após as discussões prévias tidas com os representantes da Secretaria Municipal de Educação, buscaram reverter o quadro, quando ele era favorável à nucleação. A formação de núcleos escolares, a partir da definição de pontos estratégicos localizados no meio rural inclusivo, parece ser a solução mais coerente. Entretanto, cada comunidade entende que a sua escola é mais adequada para a instalação do núcleo; ninguém quer admitir que a escola não esteja nas proximidades. Os grupos sociais que forem mais participativos certamente terão maiores chances de obter a escola-núcleo. É o que ocorre no caso de famílias que habitam uma mesma localidade rural há algum tempo, isto é, são pessoas que se fixaram no lugar, porque vivem da pequena agricultura. Para sobreviver, constituem e participam de associações, cooperativas, de modo que vão aprendendo e se politizando no conjunto dessas tramas de relações sociais, no cotidiano. Além disso, são comunidades que apresentam fortes laços de parentesco e de religiosidade, pois a igreja, seja ela católica ou não, encontra-se ao lado da escola, governando as relações sociais.

A proximidade entre igreja e escola parece reforçar os laços de identidade comunitária, uma vez que tais comunidades se apropriam dessas instituições sociais e controlam até mesmo os códigos culturais que devem

caracterizar o grupo social. Nestes casos, a nucleação nos distritos jamais seria concretizada e a alegação mais comum é a de que, na escola distrital, "*a série pode ser única, mas, por outro lado, os alunos são muitos; portanto, o que seria um ganho de qualidade, se perde em função da quantidade*" (Supervisor 4).

Para os professores e professoras de escolas isoladas, trabalhar na escola-núcleo significa adaptar-se a uma nova rotina, a começar pela necessidade de usar o transporte junto com as crianças, passando pelas relações sociais do novo local de trabalho mais densas e bem diferentes do isolamento. Uma professora, com 12 anos de trabalho em escolas isoladas, observa:

> "*Trabalhei com 16 alunos e agora tenho 30 crianças. A gente fica atordoada, eu pedi socorro pro supervisor porque foi um choque mesmo! Antes a gente pegava os alunos na primeira série e levava até a quarta série, então a gente já sabia em que condições ia pegar os alunos no próximo ano. Hoje quando peguei essa quarta série não sabia em que pé as coisas estavam, então fiquei bem perdida. Na isolada, não! Eu tinha certeza do que ia fazer*" (Professora 7).

Os alunos possuem opiniões bastante diferenciadas quando são questionados sobre a escola-núcleo:

> *"a escola aqui é muito barulhenta, antes a gente recebia atenção individual.*
> *(...) Lá é melhor, só que aqui é bom por causa da kombi, lá era mais quieto.*
> *(...) essas crianças daqui são mais capetas.*
> *(...) aqui aprende mais porque a série é uma só e cada dia é uma matéria. Aqui é melhor porque tem merenda, televisão e antena parabólica".*[61]

Tamarana, após a emancipação, estruturou sua proposta específica de agrupamento escolar, cujo modelo foi desenvolvido a partir da experiência que Londrina está desenvolvendo. As 19 escolas isoladas de Tamarana poderão ser reunidas em 8 núcleos, servidos com transporte específico e gratuito,

---

[61] - Alunos de terceiras séries provenientes das escolas isoladas que foram agrupadas. Entrevista realizada em 3/9/97.

ampliando a estrutura já existente de cinco ônibus que transportam os escolares para estudarem na zona urbana do município. Para uma professora do município, muitos moradores rejeitam a proposta de nucleação escolar porque

> *"(...) vêem desmanchar a escola com o coração. Eu fui ver uma escola para demolir e o pessoal ficou muito nervoso, pois eles não sabem que [vão] precisar dessa madeira para construir mais salas de aula em outro lugar. Então é o lado mais emotivo, é uma escola praticamente da redondeza deles. Eles não entendem, pois trabalhando em unisseries fica muito mais qualitativo"* (Professora 17).

Assim como há casos de resistência ao processo de nucleação, existem também comunidades que solicitam rapidez na sua implementação, pois entendem que é uma oportunidade de garantir certa dose de qualidade à educação de seus filhos e também a correta terminalidade. Todos os distritos, à exceção de Tamarana que ainda não havia se emancipado, votaram favoravelmente à proposta.

Conforme se verificou anteriormente, mesmo que os distritos tenham aprovado a nucleação, isto não significou unanimidade das comunidades escolares localizadas no interior de cada distrito. A Prefeitura de Londrina entende que aí está o conteúdo democrático do processo, pois a proposta não é efetivada antes da discussão e aprovação pelas comunidades que terão suas escolas desativadas. Os moradores mais enraizados, nos lugares onde as escolas isoladas são referências históricas importantes, fazem das reuniões espaços de exercício da cidadania. A escola é valorizada porque, no meio rural, é a única instituição de atendimento que as comunidades possuem, é o contato com o Poder Público, é um elo. De outro lado, manter a escola nas proximidades significa garantir a possibilidade de afirmar, através da educação, o pertencimento ao mundo rural; portanto, ela é também o elo que une o passado, presente e futuro. Do ponto de vista dos pais resistentes, a demolição da escola isolada e a falta de garantia quanto ao transporte das crianças pode ser a própria exclusão do direito de acesso e permanência na escola. Uma

possibilidade que se coloca na discussão da inclusão e da melhoria da qualidade de ensino

2.3 Tempos e Espaços Cruzados

A dinâmica social contemporânea revela as tensões existentes entre dois mundos que se entrecruzam e, no entanto, contêm especificidades próprias: o universo cultural urbano, que se (im)põe como hegemônico, e o mundo rural. Ao contrário de abordagens que dicotomizam entre o rural e o urbano como opostos, procura-se demonstrar que essas duas realidades são historicamente irredutíveis a si mesmas, porque se entrecruzam, formando um complexo tecido sociocultural que não pode ser entendido a partir de reduções simplificadoras. Trata-se de uma totalidade composta por influências recíprocas historicamente constituídas.

O entrecruzamento entre o rural e o urbano pressupõe a ocorrência de um processo desagregador, que é simultaneamente constituidor de um outro universo sociocultural. Ainda que o mundo rural seja constantemente recriado no meio urbano, este permanece como tendencialmente hegemônico em relação àquele, embora a economia da cidade, de acordo com SINGER, não possa ser auto-suficiente. Contrariamente, o campo, desenvolvendo atividades primárias, aparenta ser economicamente auto-suficiente, pois

> *"a cidade praticamente depende do campo para sua subsistência, enquanto o campo só depende da cidade a partir de um certo grau de especialização das atividades que nele se desenvolvem. Mais especificamente, apenas quando no campo a atividade primária se torna única ou quase isso é que ela passa a depender dos produtos da cidade do mesmo modo que esta depende dos produtos do campo. (...) Cidade e campo constituem, desta maneira dois modos distintos de organização da vida social"* (1976, p. 94).

Urbano e rural são espaços entrecruzados que o capital, através da agroindústria vem se encarregando de unir. Contudo, existem diferenças entre

ser/estar no rural e ser/estar no urbano. Homens, mulheres e crianças pertencentes ao meio rural retratam a cidade, olhando e dando significados mais precisos ao lugar onde moram. Sabem que o "outro/urbano", o espaço situado **lá,** não é um completo desconhecido, porque ele também habita aqui, através da televisão, do rádio e dos lugares mais freqüentados na cidade. Por essa ótica, o campo está na cidade, assim como a cidade está no campo. Na cidade estão concentrados o Poder público, a Secretaria Municipal de Educação, os hospitais, teatro, cinema, shopping center. O urbano implica num vizinho; o rural não necessariamente. Em compensação, é no urbano que o automóvel se tornou o cidadão da cidade.

> *"Só vou prá cidade contra a minha vontade, não troco isto aqui por lugar nenhum no mundo, aqui tem mais espaço, todo mundo se conhece, a gente pode deixar a casa aberta sem medo. (...). Todo mundo tem alguma coisa pra fazer, na horta, em casa; as crianças trabalham e muitas delas fazem sua própria horta e assim quando o pai vai vender as verduras, já sabe que foram colhidos tantos pés que pertencem ao menino. Na cidade as crianças ficam nas ruas ou dentro de casa"* (Supervisor 3).

Continuar morando **aqui** parece ser a intenção daqueles que possuem pequenas propriedades e também daqueles que, embora tenham que "pagar renda", nasceram no meio rural e ali permanecem arraigados ao trabalho rural, embora desenraizados de uma propriedade particular fixa. Nas áreas onde prevalecem as pequenas propriedades há grande diversificação da produção : granjas de frangos, horticultura, café, milho, aveia, feijão etc. Nas propriedades maiores cria-se gado de corte e leiteiro; portanto, existem diferentes tipos de relações de trabalho: meeiros, diaristas, parceiros, porcenteiros, trabalhadores fixos (campeiros, retireiros).

O granjeiro fornece a sua própria força de trabalho, a água e energia elétrica, o restante é a

> *"firma que repassa e no final de 40 ou 50 dias o granjeiro recebe 8 a 12 centavos por frango, dependendo do consumo que foi realizado, e parece que a vida anda melhorando, pois era muito difícil viver de plantação;*

> *agora a partir de uns 3 anos prá cá, ele aumentou a granja de 5 mil para 20 mil frangos"* (Supervisor 3, referindo-se a um granjeiro que reside nas proximidades da escola).

WHITAKER (1995, p. 61), analisando as transformações ocorridas na agricultura brasileira, demonstra que uma das conseqüências, provocada pelo avanço das *plantations*, é *"a eliminação do pequeno proprietário rural, cuja ação sobre o meio ambiente era menos danosa (...)"*. Para a realidade rural de Londrina, é razoável concordar com a autora, pois, quando o pequeno proprietário não é eliminado, termina subordinando-se

> *"formalmente ao capital, o que garante a subsunção do seu trabalho e do seu 'sitio' pela 'plantation' uniformizadora da paisagem. O que ocorre na verdade, e que é um fenômeno bem estudado pela Sociologia Rural Brasileira, é o desaparecimento das várias categorias sociológicas que caracterizaram o mundo rural no período de predominância das 'haciendas' : pequenos sitiantes, colonos, arrendatários, parceiros, camaradas. Numa avaliação macrossociológica, pode-se afirmar que o campo resulta dominado pelo Complexo Agroindustrial e trabalhado por 'moderna' categoria de assalariado - o trabalhador volante - um morador da cidade, que se desloca até a zona rural para trabalhar"*. (WHITAKER, 1995a, p. 62).

O avanço da agroindústria não elimina a presença de diversas formas de produção, compondo uma dialética de convivência contraditória. Assim, não se pode excluir a presença de pequenos produtores que, bravamente, continuam a trabalhar de modo autônomo, e aqueles que arrendam suas terras para que outros possam produzir, ou ainda, os que fornecem sua produção à agroindústria. Tal diversidade tem que ser complementada pelo surgimento de novos modos, através dos quais os atores sociais se reapropriam da racionalidade e homogeneização engendradas pelo complexo industrial. Esse movimento de resistência pode ser representado pelo aumento de trabalhadores volantes que vivem nas cidades e trabalham no campo ou vice-versa, pela ampliação e força política que o Movimento dos Sem Terras forjou nos últimos anos e, no caso específico de Londrina, por experiências

associativas, ainda isoladas ou moleculares, que vêm sendo desenvolvidas por pequenos produtores.

Diante da crise dos anos 80, os pequenos produtores do distrito de Guaravera entenderam que a superação das dificuldades, especialmente a carência de capital e tecnologia, só seria viável por meio de um esforço coletivo. Fundaram então a APOGUAR — Associação dos Produtores de Guaravera. Além de resultados econômicos mais favoráveis em suas atividades agrícolas, os pequenos produtores puderam diversificar a produção e aumentar a produtividade. Porém, a maior vantagem da Associação está relacionada à eliminação de intermediários, tais como cooperativas públicas ou privadas que, na realidade contemporânea, reinventam processos clássicos de subordinação desses produtores. Desde então os ganhos dos produtores foram integralmente por eles apropriados. Com a Associação entre os pequenos foram amenizados os riscos de uma subordinação efetiva ao grande capital, especialmente ao capital financeiro.

A noção de pertencimento ao mundo rural aparece com maior clareza entre os pequenos produtores que, desde logo, tratam de iniciar os seus filhos nas atividades rurais e, ao mesmo tempo, almejam um futuro de escolaridade elevada para eles. Como os pequenos produtores nem sempre são proprietários da terra, o que almejam, na verdade, é ascender à condição de proprietários. Mas, a possibilidade de pertencimento ao mundo rural é sempre contraditória, na medida em que as identidades ficam sujeitas às circunstâncias em que se vive.

A identificação dos sujeitos com o mundo rural fica difusa quando se trata de trabalhadores rurais temporários, que, devido à condição de desterritorializados, sentem que não pertencem nem ao mundo rural e nem ao mundo urbano. Algumas localidades rurais, como os patrimônios e distritos mais próximos da cidade, são duplamente identificados:

> *"Isso aqui é o campo e a cidade. O pessoal daqui tem mais facilidade por ser perto da cidade. A população daqui não é só rural e nem só urbana.*

Prá mim as pessoas daqui têm os dois jeitos, urbano e rural" (Professora 9).

Viver na especificidade do meio rural implica num distanciamento maior ou menor em relação ao urbano, mas isso não significa que as pessoas sejam refratárias às influências de lá. As brincadeiras mais comuns nos intervalos de aula são aquelas que permitem correr, às vezes sem direção nenhuma ou estabelecendo uma perseguição entre *"polícia e ladrão, pega-pega, esconde-esconde"*. Fora do espaço escolar costumam brincar de bate-bola, boneca e, não raras vezes, as crianças consideraram como brincadeira andar a cavalo, carpir ou brincar de enxada. Mesmo assim, os professores diziam que *"as crianças não são mais como antigamente, aqui têm muitas que dançam e cantam"*,

> — *"Professora! professora! A minha mãe vai comprar um shorts da Carla Perez para mim!"* — *Quer ver como a gente dança?* [62]

Formou-se imediatamente um grupo, nada linear, composto por algumas meninas que, cantando a todos os pulmões, dançaram o "tchan" e a "cordinha"[63], como se estivessem participando de um espetáculo. Em seguida, também os meninos quiseram demonstrar os seus dotes e fizeram questão de cantar uma música de "Deus", aprendida na catequese. Era preciso mostrar que, apesar de residirem no meio rural, sabiam expressar-se através da linguagem da música popular, entendida como elemento de universalização. Ao contrário das meninas que explicitaram toda a sensualidade do corpo, através da música cantada e dançada, os meninos trataram logo de encontrar meios para demonstrar exatamente o oposto: o corpo controlado e domado pela música religiosa.

---

[62] - A fala é de uma aluna da terceira série de uma escola nucleada. Encontrava-se num pequeno grupo de garotas quando decidiu solicitar a atenção dos adultos ali presentes para que pudesse, juntamente com outras meninas, cantar e dançar a referida música.

[63] - Coreografias de músicas populares sexualmente apelativas.

O rural urbanizado/mundializado, do ponto de vista da apropriação dos códigos culturais globais, ficou evidente não somente pela presença marcante da música, mas principalmente do brinquedo — a boneca Barbie — que é o objeto mais desejado entre as meninas. Aqui se revela, de modo explícito, como se concretizam as sutilezas da socialização diferenciada de meninos e meninas, isto é, dos processos culturais que, desde a mais tenra infância, vão configurando um modo de ser menina e de ser menino.

Se cultura é *"o conjunto de símbolos, valores e práticas que modelam a conduta humana"*, entende-se que esse conjunto não é homogêneo, pois encontra-se reapropriado por diferentes grupos e classes sociais que imprimem usos e significados diversos. Além disso, recorrendo à origem etimológica da palavra cultura, conforme explica ARENDT (1972, p. 265), verifica-se que provém do verbo latino "*colere*", o mesmo que cultuar, cultivar, cuidar. Tais ações podem ser concretizadas na forma de culto aos deuses ou cultivo da terra, ou ainda, como o cuidado com o corpo e o espírito das crianças, isto é, a puericultura.

A socialização das crianças contemporâneas está atravessada pelas influências dos meios de comunicação de massa, que são instâncias educativas. Fica claro, de outro lado, que certos programas televisivos não seriam concebidos e não se manteriam no ar caso as demandas sociais fossem inexistentes. Ainda assim é pertinente questionar seus pressupostos ou da ausência de pressupostos pedagógicos que orientam a programação televisiva.

As crianças entrevistadas, que projetam um futuro diferente do cotidiano em que vivem, pensam em ser como a Carla Perez ou certos cantores de música sertaneja e jogadores de futebol. GUSMÃO (1999, p. 47) esclarece que essas crianças estão se reportando à dimensão instituída da realidade, na qual se encontra o *"imaginário cativo, posto sob controle dos processos sociais mais formais, tal como acontece com os processos de socialização notadamente no âmbito da família e da escola"*. Entretanto o cotidiano possui também a dimensão das sociabilidades, do cotidiano instituinte, onde

> *"a apropriação dos fatos e sua reinterpretação dependem tão somente da imaginação, esta sim, ponto de força, de transgressão criativa e libertadora, na qual, o homem não apenas imita, reproduz, mas inventa e cria. Este é o território da sociabilidade humana, espaço fértil da cultura como produção e produto, como equilíbrio e conflito, como trama e textura do social. A cultura faz-se assim em acontecimento, rotina e ruptura, parte do revestimento mais de superfície da sociedade, mas também do seu cerne, a parte mais profunda que a constitui como emoções, hábitos, sentimentos, representações e conflitos. Assim, para o sujeito social, a cultura é e representa a experiência vital de seu tempo e de seu espaço em termos de si mesmo e do outro".*

Na sociedade moderna vive-se por meio do desejo de consumir. Tais desejos são impulsionados pela indústria cultural que penetra em todos os espaços. Apesar de todos os processos reprodutores que marcam de socialização das crianças, parece evidente que a imaginação infantil permanece como a dimensão de onde podem erigir outras realidades, "*um campo de possibilidades, em que se estabelecem as chamadas relações perigosas*" como diz GUSMÃO (1999, p. 47). Inspirada em Henry Lefebvre, SEABRA afirma que

> *"o cotidiano é (...) o lugar de realização da indústria cultural visando os modelos de consumo, no que se destaca o papel da mídia. (...) O mundo do brinquedo infantil não é menos oportunista. Nele a pretexto de, já na infância, se promoverem adequações 'necessárias', ameaça-se a própria infância com um esvaziamento de sentido, tendo em vista as tecnologias em curso. Os brinquedos eletrônicos conduzem e preparam a passividade do espectador. (...) A criança, no limite, continua sendo a expressão da espontaneidade para o viver (...)"* (1996, p.77).

No mundo infantil rural, o movimento das danças se mistura com o movimento do corpo infantil que trabalha nas hortas, na cozinha, nos pomares, nos pastos, nos quintais. A boneca Barbie é o símbolo do processo de mundialização que atinge o universo feminino infantil, marcando-o com uma concepção de estética humano-corporal, que não pode existir de fato, senão como produto do mercado. Contrariamente, dançar e cantar músicas brasileiras do gênero do Tchan é uma espécie de oposição ao modelo feminino da Barbie, que é muito racionalizado e asséptico. As meninas dizem que gostam de

brincar de *"enfermeira, professora, cantora, dançarina"*. Outras opções aparecem de maneira menos incidente, tais como *"brincar de bola, carrinho e corrida de cavalo"*. Isso demonstra que as meninas também são atraídas por brincadeiras tipicamente masculinas; contudo, os meninos raramente se deixam atrair por brincadeiras femininas.

> *"A explicação psicológica é que isto acontece porque há mais aventura e liberdade 'nos jogos de meninos', o que apenas aponta as falácias das interpretações sobre a 'natureza feminina'. A decantada passividade da mulher, seu 'masoquismo ou narcisismo' não impedem que ela se sinta atraída pelo movimento, pela dinâmica, pela aventura"* (WHITAKER, 1995b, p. 41).

Quando se trata de trabalho, os meninos referem-se à *"enxada pequena com cabo leve que meu avô comprou prá mim"* mostrando as mãos grossas:

> *"(...) Meu neto tem 9 anos e você pega na mão dele e sente que tem calo, porque ele ajuda o pai, não precisa nem falar e ninguém judia. Parece que eles mesmos vão se conscientizando e acabam fazendo um canteiro prá eles. Hoje se fala tanto que a criança não pode trabalhar, mas eu prefiro que ele fique aqui, porque na cidade não tem nada pra fazer. Ao menos aqui ele tem o que fazer, já sabe como o dia vai acontecer, tem objetivos"* (Professora 8).

Outros meninos dizem que precisam *"ralear pêssego, carpir café, replantar mudas, ralear uva, varrer as ruas da chácara"*. As meninas afirmam que *"ajudam a cuidar do nenê e nos afazeres domésticos"*. As brincadeiras de meninos se concentram na bola, mas há aqueles que dizem *"brinco com um pedaço de pneu de bicicleta velha, eu não me divirto não! Brinco de carpir ... de pescar, ... de pegar na enxada, ... de pipa, ... de esconde-esconde"*. E, ainda, pensando no futuro, afirmam: *"vou ser peão de boiadeiro; jogador de futebol; ... humorista; ...eu não quero ser nada"*.

As crianças referem-se constantemente ao mini-game que levam para a escola assiduamente, evidenciando que estão inseridas numa realidade bem

conhecida. De fato, a televisão, juntamente com os computadores e outras tecnologias, encurtam distâncias, redefinem concepções e se põem como instrumentos de mundialização ou como formas de apagamento do diverso. A imaginação, na cotidianidade da infância, supera a dimensão reprodutora da socialização, que põe a vida sob o domínio do "dever-ser". Ela estabelece a possibilidade da transgressão e dos usos insubordinados, que emergem no calor das redes de sociabilidades tecidas à revelia dos controles institucionais e da indústria cultural. A configuração das subjetividades acompanha as mudanças do mercado. Existe uma espécie de homogeneização, mas o cotidiano vivido instaura novas formas de uso e outras possibilidades de apropriação. Formas essas insubmissas aos controles opostos pelo mercado e pela condição de dominado.

Trabalho e brincadeira estão materializados numa mesma temporalidade e espacialidade. As crianças brincam nos espaços onde também trabalham — portanto, tempos e espaços de infância e de trabalho não estão segmentados, se entrecruzam com o tempo de imaginar. Entretanto, não se confundem com o tempo de estar na escola, cuja organização é absolutamente refratária ao lúdico e à imaginação infantil. Mesmo assim, as redes de sociabilidades infantis, tecidas no interior das escolas, estabelecem outras formas de reapropriação do real instituído.

2.4 Ensinar e Aprender no Cotidiano das Escolas Rurais

Na perspectiva da Secretaria de Educação de Londrina, a implementação do mesmo currículo nas escolas urbanas e rurais é uma postura de eqüidade, pois os saberes curriculares são necessários para qualquer uma das realidades escolares. WHITAKER & ANTUNIASSI (1993, p. 16) ressaltam que *"o universo das crianças da zona rural é a totalidade rural-urbana e que seus pais esperam que a escola lhes forneça os meios para decifrar os códigos da*

sociedade industrial". Contudo, o problema está em "como ensinar-lhes esses códigos com eficiência", pois como explica DAYRELL,

> *"os alunos chegam à escola marcados pela diversidade, reflexo dos desenvolvimentos cognitivo, afetivo e social, evidentemente desiguais, em virtude da quantidade e qualidade de suas experiências e relações sociais, prévias e paralelas à escola. O tratamento uniforme dado pela escola só vem consagrar a desigualdade e as injustiças das origens sociais dos alunos"* (1996, p. 140).

Seguindo uma orientação curricular uniforme e homogeneizante para alunos que são diferentes, a escola assemelha-se a uma agência de transmissão de informações. As especificidades socioculturais e étnicas dos grupos onde as escolas se inserem e também as diferenças existentes entre os alunos, na realidade da sala de aula, são ignoradas, escamoteando-se, por meio do igualitarismo, o próprio fracasso da escola como instituição. Um supervisor observa:

> *"os currículos são iguais de **lá** e de **cá**, só tem a diferença do meio ambiente. A única diferença é que a própria vivência nossa provoca uma adaptação no processo de concretização do currículo. **Lá** é mais fácil, tem mais acesso ao teatro, por exemplo. **Aqui**, pra gente levar as crianças no teatro é bem mais difícil (...). Tem alunos aqui que nunca saíram do sítio, o máximo que conhecem é o Distrito "* (Supervisor 3).

O enriquecimento do currículo é importante e necessário. WHITAKER & ANTUNIASSI (1993, p. 34), entendem que isso ocorrerá quando as políticas educacionais, ao invés de serem determinantes, estabelecerem possibilidades de escolha. Então, a escola poderá,

> *"conter horta (ou apicultura, silvicultura, jardinagem etc) em primeiro lugar se este for um desejo dos pais e das crianças e em segundo lugar, se tais atividades forem acompanhadas de outras menos ligadas ao mundo cruel do trabalho infantil e mais ligadas ao mundo cultural científico, artístico, intelectual ou artesanal – aquele mundo considerado como 'urbano' e que na verdade está mais ligado ao usufruto das classes privilegiadas da sociedade".*

Longe de se conseguir um consenso sobre a organização das escolas rurais que são múltiplas e complexas, elas permanecem precárias em todos os seus aspectos. Os prédios escolares são, em sua grande maioria, constituídos de uma sala de aula de madeira (Figura 11). Em algumas escolas existe uma pequena cozinha, onde se faz a merenda, mas essa não é a regra comum. As escolas, cujos prédios são de alvenaria, constituem exceção e, de modo geral, raras são as escolas que têm seus banheiros sempre localizados na parte externa (Figura 12), construídos em alvenaria — a grande maioria das isoladas mantém as antigas fossas negras, improvisadas na forma de banheiros bastante rústicos. Em algumas escolas, as antigas "casinhas" de madeira foram substituídas por construções de tijolos, nas raras reformas que o poder público municipal realizou em parte da rede escolar rural. Essas reformas aconteciam quando o meio rural detinha uma grande quantidade de eleitores, mas foram diminuindo, conforme aumentava o êxodo rural. Em certas localidades a casa do professor está ao lado da escola, mas nem sempre ela é ocupada. Ainda é possível encontrar resquícios de uma arquitetura marcada de conteúdo étnico; em certas localidades onde havia "colônias" estrangeiras — as escolas apresentam certos detalhes que presentificam as etnias que no pretérito ali viveram.

Para quem vive no meio rural, a presença de um limpa-pés no portão de entrada das escolas pode parecer algo muito familiar (Figuras 13 e 14); entretanto, para os urbanos, esse equipamento é praticamente desconhecido. A limpeza é uma preocupação de parte importante das professoras de escolas isoladas. Naquelas onde não há merendeira que faça esse serviço, a própria professora e os alunos o fazem. Geralmente as crianças assistem às aulas de pés no chão, pois, ao entrarem, têm o cuidado e o hábito de deixar seus calçados na entrada, evitando que a terra suje a sala de aula. Para os professores do sexo masculino essa tarefa parece não ser essencial, uma vez que eles tratam de solicitar apoio das mães de alunos ou simplesmente apelam aos alunos que ainda hoje em grande parte das escolas isoladas, fazem a limpeza, enquanto o professor é o coordenador da operação.

Esporadicamente a professora também se transforma na catequista e ministra aulas de religião aos sábados.

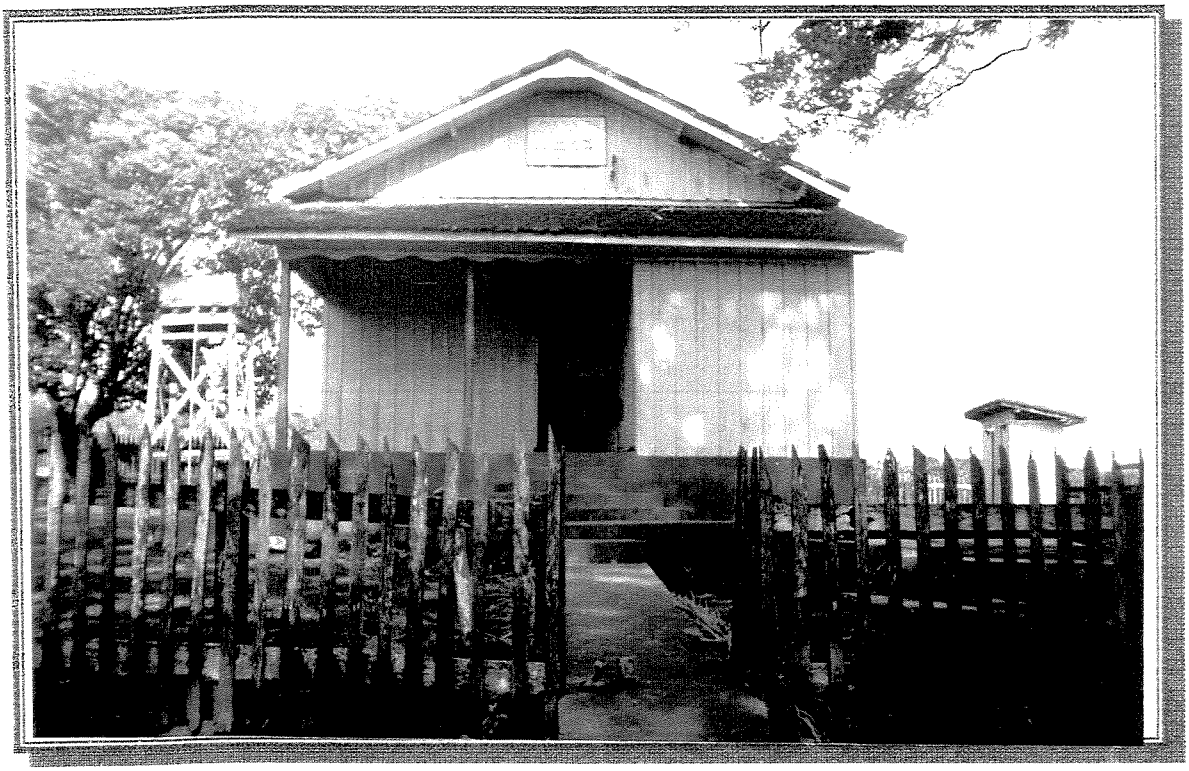


FIGURA 11 – ESCOLA ISOLADA - TÍPICA DA ZONA RURAL, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

FIGURA 12 – "CASINHA" - BANHEIRO DE UMA ESCOLA ISOLADA, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

FIGURA 13 – CALÇADOS DOS ALUNOS NA VARANDA DA ESCOLA, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

FIGURA 14 – RAPA-PÉS: PRESENÇA FUNDAMENTAL NAS ESCOLAS RURAIS, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

Diante da impossibilidade de cada escola possuir quadra de esportes, o cesto de basquete encontra-se afixado, ora em alguma árvore do pátio escolar, ora em um mastro qualquer.

> *"Não tem aula de educação física. Às vezes, quando o programa está bem desenvolvido, a professora brinca com as crianças no quintal da escola ou no campo de futebol quando ele está perto da escola. Em outras ocasiões a gente faz gincana desportiva, mas é tudo livre. Os alunos adoram, porque normalmente nos sítios onde moram tem poucas crianças, uma ou duas, então ficam muito sozinhos"* (Professora 10).

Quem vem de fora e entra numa escola isolada pela primeira vez, não percebe que a biblioteca (Figura 15) está ali mesmo, ora num pequeno armário, ora numa sacola, numa carteira, ou ainda, numa espécie de suporte feito de pano confeccionado especialmente para preservar e separar os livros indicados para séries diferentes. Assim, observadas de dentro para fora as escolas rurais, embora inseridas num estado de precariedade, verifica-se que a criatividade e a necessidade fazem surgir vários tipos alternativos de bibliotecas que, obviamente, não são em nada semelhantes às bibliotecas urbanas, às quais são reservados lugares específicos pela maior quantidade de livros acumulados. **Aqui** a sala de aula é também a biblioteca, porque reúne diferentes funções, independente de qualquer especialização. Trata-se, portanto, de um espaço multifuncional.

Ali dentro pode haver carência de merenda, material didático, etc... mas, a bandeira está sempre colocada num lugar de destaque. Reproduzindo os mesmos rituais que tentavam moldar o espírito nacionalista, o Hino Nacional é cantado na semana da pátria. No entanto, as isoladas não dispõem sequer de gravador e, mesmo assim, a Secretaria de Educação forneceu uma fita gravada com vários hinos pátrios. Em geral, o próprio professor leva o seu gravador e, antes do início das aulas, todos se perfilam na frente da escola para cantar em posição de grande respeito. *"Aqui não tem vídeo, gravador, TV, nada, nada. Esse telefone é meu, é uma extensão que eu puxei prá cá".*

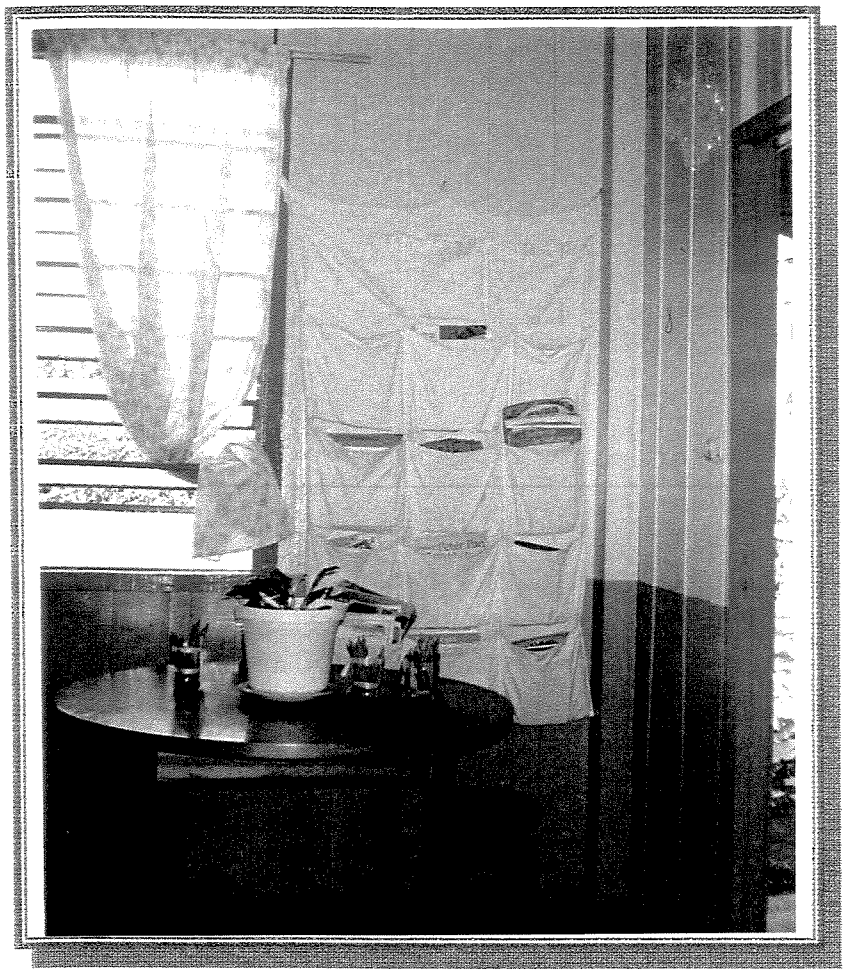


FIGURA 15 – BIBLIOTECA DE UMA ESCOLA ISOLADA,1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

Embora não se possa generalizar, em dias comuns, o início da aula é precedido de uma oração entoada por todos, com grande devoção. Esse hábito depende da religiosidade do próprio professor ou professora, bem como a presença de imagens dos santos preferidos ou do crucifixo colocado no alto da parede (Figura 16). A Bíblia, não raras vezes, é também encontrada sobre a mesa de algumas escolas isoladas, que também se transformam em salas de catequese, igreja ou em centro comunitário. A presença desses elementos pode remontar a um passado escolar cujas raízes estão fincadas no jesuitismo, na cristianização ou homogeneização do "mundo espiritual". Essa perspectiva, levada para as escolas, resultou em preconceitos que dificultam, ainda hoje, o

entendimento das diferentes opções religiosas que estão no interior das escolas. Neste cenário, a atividade docente, para além da dimensão racional e cognitiva que é o seu próprio centro, envolve também o ensino e a aprendizagem da religiosidade.

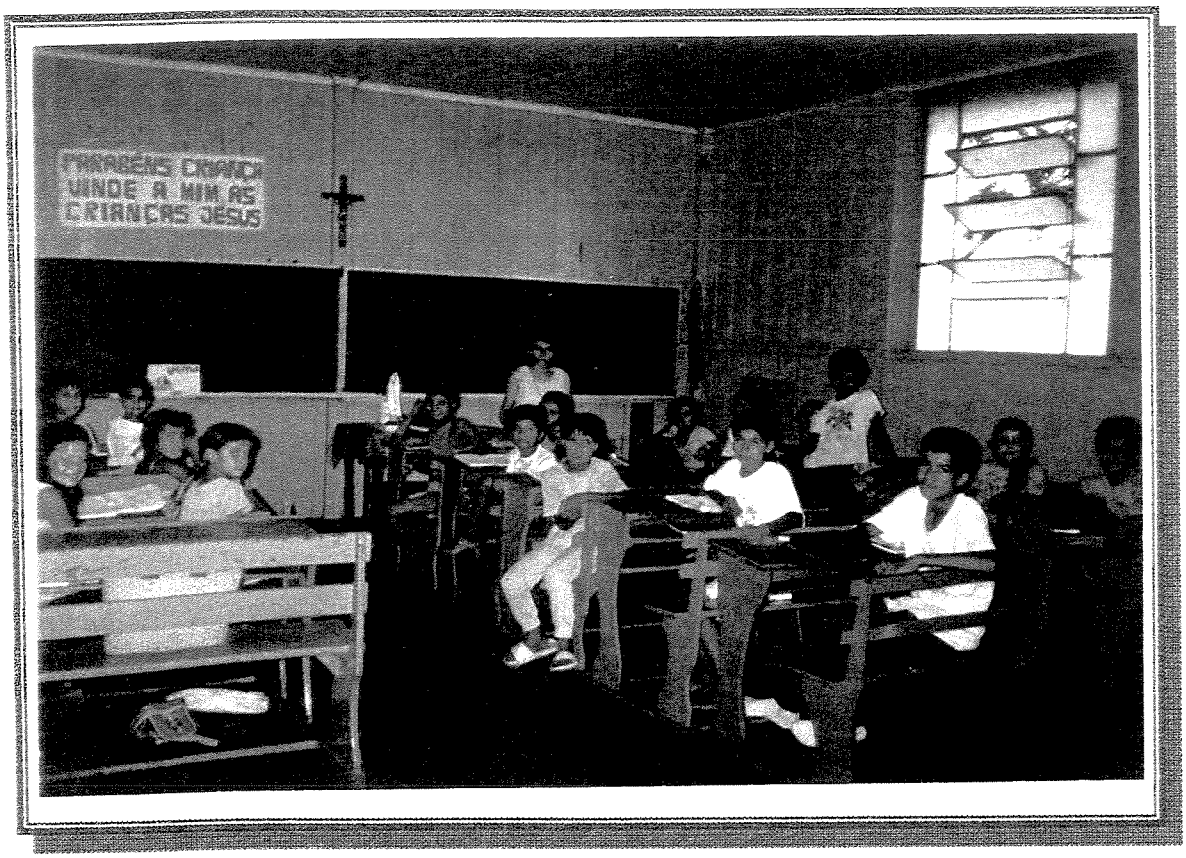


FIGURA 16 – ESCOLA RURAL LOCALIZADA EM ÁREA DE ASSENTAMENTO NO DISTRITO DE LERROVILLE, 1998. (FOTO: CAPELO, ARQUIVO PESSOAL)

Os rituais escolares envolvem a possibilidade de merendar ou não e nas escolas onde há merendeiras, elas também fazem os serviços de limpeza. Nos locais onde a miséria está mais presente, a merenda, mesmo racionada, não é suficiente nem para a metade do tempo a que se destina.

> *"Aqui em Lerroville a realidade varia muito. Por exemplo: (...) na região da escola Marechal Floriano, onde são pequenos sítios, o nível social e econômico é bem melhor. Mas na Água da Piracema a pobreza dá até dó. Tanto é que a gente vê pela merenda, ela deveria ser suficiente*

> *para 45 dias e só dá para 20 dias. Não adianta culpar a merendeira, porque ela fica com dó e o pessoal lá da merenda diz que é só um complemento; eles dizem que as crianças têm que comer em casa, mas parece que a merenda é a única refeição que recebem. Pra você ver que eles estão tremendo de fome, então a merendeira pega e faz"* (Supervisor 1).

Ainda existem escolas isoladas que não dispõem de merendeiras, de modo que o possível lanche do recreio fica mesmo por conta dos recursos de cada aluno. As professoras, no isolamento das escolas de fazendas e sítios, são "tudo" porque precisam desempenhar diferentes papéis: são zeladoras, diretoras, secretárias e também professoras de várias séries simultaneamente. Na falta de merendeira, são poucas as professoras que atualmente se põem a cozinhar merenda. Quando se trata de professor raramente se habilita a cozinhar a merenda e fazer a limpeza da escola. Em ambos os casos, professores e professoras estão procurando marcar os limites que caracterizam a profissão docente.

Na realidade do isolamento escolar, a questão da metodologia de ensino é bastante complexa. A formação dos professores e as tendências pedagógicas seguem as diretrizes mais gerais do ensino unisseriado, isto é, os professores tentam ser construtivistas mas, como possuem alunos de várias séries, sentem-se impedidos de trabalhar somente com essa orientação. Portanto, na concretude do isolamento pedagógico, a metodologia encerra elementos do ensino tradicional e também de outros métodos voltados para aprender-fazendo. Na realidade de salas multisseriadas a intuição pedagógica parece prevalecer.

> *"Na zona rural trabalhamos com o ciclo básico misturado ao ensino tradicional. Os resultados positivos são devidos a isso. Não radicalizamos o método, pois, nas isoladas temos muitas séries e o ciclo básico exige muito material. Os dois métodos juntos permitem um rendimento melhor"* (Supervisor 3).

A intensa rotatividade de professores nas escolas isoladas é ainda um desafio a ser enfrentado. De acordo com um dos supervisores: "*enquanto o professor não é formado, ele permanece na escola isolada, mas logo que se forma pede remoção para a cidade, porque lá é mais fácil de trabalhar, as salas são unisseriadas*".[64] Contudo, na zona rural o problema mais difícil é o acesso às escolas. Os professores e supervisores esperam pela aprovação de uma lei cujo projeto foi denominado "Difícil Acesso". Seu objetivo é beneficiar os professores que atuam em escolas situadas em locais de difícil acesso - eles receberiam 20% a mais no salário como estímulo para permanecerem mais tempo na escola rural. Mas por enquanto isso é apenas um projeto que está engavetado. Um exemplo das dificuldades existentes:

> "*uma professora sai da casa dela e dirige sua moto por 17 quilômetros até chegar na escola, leciona toda manhã. Depois de meio dia vai dar aula lá na Barra Funda a 12 quilômetros distante daqui. Então, contando ida e volta ela percorre 58 quilômetros todos os dias para ensinar e olha que nós pedimos encarecidamente para a professora assumir uma carga suplementar a fim de não deixar os 12 alunos da Barra Funda sem aula, pois ela ficou fechada durante 2 meses por falta de professor*" (Supervisor 1).

Em novembro de 1997, o Núcleo de Supervisão Escolar de Lerroville organizou uma grande festa, reunindo 30 escolas do setor, com o objetivo de arrecadar fundos necessários à aquisição de uma máquina de xerox para elaborar e reproduzir material didático. Naquele final de semana, os professores e professoras, zeladoras, supervisores e pais de alunos se revezaram na churrasqueira, assando enorme quantidade de carne, trabalharam na cozinha, na venda de bebidas, participaram de jogos, etc. A organização mais direta coube aos três supervisores da região, que não mediram esforços para arrecadar fundos, prendas e doações. A festa incluiu a "eleição" da **Boneca**

---

[64] - Professor e supervisor rural. Entrevista realizada em 8 de setembro de 1997.

Viva[65] das escolas. Para os meninos organizou-se o torneio de futebol de salão, denominado "**quebra-dedos**"[66].

Tomando a questão da descentralização político-administrativa que vem sendo planejada pelo governo estadual, verifica-se que as intenções de privatizar o que é público já estão deixando de ser apenas planos, haja vista a própria necessidade de realização da festa,

> *"A escola nossa não tem nenhuma condição e nós explicamos a situação para o novo secretário. Antes a gente recebia livros da Secretaria de Educação e hoje não estamos mais recebendo; os livros que restam estão ultrapassados e são precários. O recurso que tenho é o quadro e giz"* (Professor 2)

Tal fato denota a situação de abandono em que se encontra a maioria das escolas rurais isoladas. Do ponto de vista do Poder Público, a existência dessas escolas é um duplo problema: mantê-las em funcionamento significa despender recursos públicos para atender a um número bastante reduzido de alunos, mas desativar escolas rurais é uma política que nem sempre acontece sem resistências.

Nas oito escolas distritais existem 6 supervisores e apenas 2 supervisoras, uma das quais é a própria diretora da escola do Distrito da Warta — ela acumula temporariamente as duas funções. Os supervisores visitam as escolas isoladas que estão sob suas responsabilidades sempre que necessário e quando as condições climáticas o permitem. É preciso ressaltar que não existem professoras/supervisoras no meio rural inclusivo, a exceção de uma, que atua na escola distrital de Irerê e no

---

[65] - Na verdade não se trata de qualquer eleição, uma vez que as meninas precisavam vender votos cujos números concorriam à rifa de uma bicicleta. Quanto maior o número de votos vendidos maior a chance de conseguir o título de beleza. A vencedora foi a filha de uma professora, cujo pai é nissei e, mesmo encontrando-se no Japão a trabalho, contatou com seus familiares que adquiriram inúmeros carnês inteiros. Só esta operação rendeu mais de mil reais para a festa. Todos já sabiam, de antemão, qual era a vencedora e, mesmo assim, prestigiaram o desfile na noite de domingo. Cada concorrente havia escolhido uma madrinha ou padrinho, invariavelmente, a própria professora ou professor.

[66] - Segundo afirmam os organizadores, esta denominação pode também ser entendida como uma referência jocosa ao "Quebra Nozes".

Patrimônio Selva supervisionando algumas das escolas isoladas dessas localidades — escolas essas que estão bem próximas da cidade. As supervisoras dominam o setor urbano da educação municipal, ficando mais ou menos fixas no interior das escolas.

A supervisão escolar, na situação do isolamento rural, é entendida como atividade mais adequada aos homens, pois demanda que possuam carro próprio e que transitem solitariamente por estradas vicinais, cujas condições tendem a ser desfavoráveis. Aos supervisores rurais incumbe orientar os professores e professoras, quando houver problemas e dificuldades no âmbito do ensino, da aprendizagem e das relações entre alunos e professores.

> *"Tenho escola aqui que está a 29 quilômetros de distância, eu vou lá uma ou duas vezes por mês, então o professor fica lá, naquela ansiedade, tem problemas com os alunos, com a comunidade e a gente demora a ir. Até na parte pedagógica fica difícil de dar atendimento. (...). Convocamos reunião dos professores de todas as escolas isoladas do nosso núcleo uma vez por bimestre, só que não sobra tempo para discutir os problemas pedagógicos, fica quase tudo destinado ao preenchimento de documentos e papéis burocráticos, na verdade é uma reunião administrativa"* (Supervisor 2).

Evidencia-se, desse modo, que as atribuições burocráticas se sobrepõem aos aspectos pedagógicos. Nas ocasiões em que os supervisores visitam as escolas isoladas costumam aplicar um pequeno teste para verificar se os professores estão seguindo o programa.

> *"É uma coisa rápida mas dá pra perceber quando os alunos estão fracos, porque nós fazemos os programas anuais junto com os professores. Nós chegamos nas escolinhas e sabemos qual conteúdo está sendo trabalhado. Então quando a gente vê que os alunos não têm qualquer indicação daquele conteúdo, tem alguma coisa errada. Então existem professores de todo tipo. Outro dia fui numa escolinha, que coisa linda! Cheguei lá o professor estava sentado no chão com os alunos de primeira e segunda séries, enquanto os alunos de terceira e quarta estavam fazendo uma pesquisa. Ele pediu que os de primeira e segunda trouxessem rótulos de caixas e produtos. Me chamou a atenção, porque com um rótulo de pipoca, o professor trabalhou nome do*

> *produto, características, prazo de validade, localização da fábrica, etc. Além de trabalhar as palavras, ele ensinou os alunos para a vida."* (Supervisor 1).

No meio rural o professor ainda é uma liderança.

> *"Para tudo o pessoal procura a gente: campanha, abaixo-assinado, audiência com o prefeito, se o professor não liderar não sai nada. A gente percebe que nos lugares onde o professor desempenha maior liderança, às vezes porque tem um curso superior ou porque está fazendo o segundo grau, sei lá, ali a comunidade se sobressai, tem mais amparo. Então quando o professor não tá fazendo curso e continua leigo, parece que fica tudo desanimado. Nós temos também professores leigos muito bons"* (Supervisor 4)

O cotidiano da escola rural isolada encontra-se estruturado por relações que passam necessariamente pelas semelhanças das condições em que se vive, quer seja na chácara ou no sítio. Todos estão, de certa forma, marcados por um estilo de vida mais ou menos similar. Entretanto, existem diferenças econômicas entre os filhos de proprietários rurais, empregados, meeiros, porcenteiros, ou trabalhadores fixos e temporários. Mas do ponto de vista de quem está na cidade, a proximidade com a natureza faz a grande diferença entre as crianças rurais e urbanas.

Mesmo que os sítios mantenham distâncias variáveis entre si, denotando à primeira vista, um distanciamento entre as pessoas, verifica-se que o isolamento geográfico, longe de promover a separação social, se constitui como fator de aproximação. As relações de amizade entre homens, mulheres e crianças são favorecidas também pelo convívio nas igrejas em horários de culto ou missas rezadas aos domingos. As escolas são, ao mesmo tempo, espaços pedagógicos para as crianças e para os pais que, ao participarem das reuniões bimestrais, reforçam os laços de solidariedade.

No meio rural, contrariando a realidade do isolamento geográfico, as comunidades são mais coesas e tudo parece bem mais simples do que no meio urbano, os alunos têm mais pudor. A aparência de simplicidade encobre a

complexidade didático-pedagógica que é ensinar para quatro séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço. Os alunos são menos numerosos, entretanto, os graus de aprendizagem são bastante diversos e isso se põe como um sério problema para professores acostumados com as rotinas escolares urbanas.

As relações sociais no meio rural tendem a ser mais pessoais e diretas, especialmente quando se considera o tipo de inserção dos sujeitos no mundo do trabalho rural. Nas escolas, as relações entre supervisores, professores e alunos são, em termos gerais, marcadas por laços de reciprocidade. Os professores das salas multisseriadas dizem que precisam ser mais exigentes e enérgicos, caso contrário não cumprem com o propósito da transmissão dos conhecimentos para todas as séries. Essas relações pedagógicas não diluem os laços de afetividade que as pessoas mantêm no cotidiano das relações sociais travadas fora da escola.

2.5 Diversidade Social e Escolar

De modo geral, o mundo rural tem sido observado a partir de uma perspectiva homogeneizante; entretanto, uma observação mais atenta traz à cena um mundo social complexo e carregado de tensões que se encontra hierarquizado por relações de classe que, em síntese, constituem o alicerce da sociedade capitalista. Contudo, a complexidade e a diversidade não se restringem a esse aspecto. As classes são atravessadas por relações de gênero, idade, étnicas, religiosas, de tradições ocupacionais, do acesso diferenciado às informações e, até mesmo, de inserção geográfica sintetizada nas representações sociais, que dicotomizam entre o rural e o urbano e, também, pela hierarquização interna contida nesses espaços sociais. Os próprios professores e moradores das localidades rurais classificam as escolas *"essa aqui é a verdadeira escola rural isolada, tem 4 séries todas juntas. Mas aquela lá é meio urbana, meio rural (...)"*.

Conforme se afirmou anteriormente, as escolas podem ser distritais e isoladas. Quanto maior o isolamento geográfico, maior é o número de séries em cada sala; quanto menor é o isolamento, maior é o numero de alunos por séries. As escolas distritais são classificadas como **urbanas do meio rural** e são denominadas de escolas-sedes. Depois de 10 anos como professor de escola isolada e mais 5 anos na escola-sede de um distrito, um supervisor afirma:

> *"Eu preferi ficar como supervisor das escolas isoladas, é mais gostoso trabalhar na zona rural. As crianças dos sítios parece que têm mais educação. As da sede do distrito parece que são mais revoltadas, já é mais difícil controlar o comportamento, não estão a fim de aprender, uma meia dúzia vai para estudar, a grande maioria não tá a fim de aprender, só vai prá bagunçar. A gente nota que na sede dos distritos e em Londrina é mais difícil, na zona rural é bem mais fácil"* (Supervisor 1).

Em pequenos povoados e patrimônios, as escolas são consideradas pela Secretaria da Educação como isoladas, ainda que o ensino possa ser unisseriado (há escolas que possuem 2 ou até 3 salas). Mas os próprios professores e merendeiras dizem que essas escolas são **meio rurais e meio urbanas,** pois não são totalmente isoladas e nem são também urbanas, como as distritais. Nos locais de domínio das chácaras, tal como ocorre com o Distrito do Espírito Santo e do Patrimônio da Selva, as escolas são entendidas como "meio" isoladas, uma vez que situam-se numa zona limítrofe entre o urbano propriamente dito e o rural. Essas ordenações seguem a lógica do tipo de produção e de trabalho existente em cada área rural. Tais definições passam também pela posição geográfica do rural, em relação ao urbano e vice-versa.

Excluindo-se as chácaras utilizadas para lazer, a horticultura predomina no conjunto das pequenas propriedades, ainda que não seja exclusiva. Independentemente dessa hierarquização, as escolas parecem manter as mesmas características que prevalecem no conjunto. Entre as diferentes localidades rurais, os distritos aparentam mais semelhanças com a cidade. A concentração de casas e pessoas é maior, por isto a escola está organizada de

modo a oferecer o ensino fundamental completo, que é exclusividade dos distritos. Os alunos que terminam a quarta série nas escolas isoladas e querem continuar estudando precisam utilizar os ônibus mantidos pela Prefeitura, para que possam ter acesso às escolas distritais.

Quanto maior a proximidade com o urbano, menor tende a ser o tamanho das propriedades rurais. Essa regra, contudo, não é aplicável ao todo, uma vez que se encontra o mesmo regime de propriedade em outras partes do município. Quanto menores as propriedades, maior e mais diversificada é a produção agrícola, as escolas situadas nessas áreas rurais possuem mais alunos do que aquelas situadas em zonas onde dominam as grandes fazendas, caso em que o esvaziamento tem sido mais evidente. Nas áreas limítrofes, há escolares residentes nos conjuntos habitacionais mais distantes do centro urbano que freqüentam escolas isoladas multisseriadas. Para essas mães é mais seguro saber que seus filhos, em séries desiguais, podem ir à escola juntos e não precisam enfrentar o trânsito conturbado da cidade. As transferências de alunos das escolas rurais para as urbanas é a regra comum; no entanto, essa regra, mesmo como exceção, pode ser quebrada.

> *"A criança que vem de sala unisseriada encontra muita dificuldade na multisseriada. Aqui ela não acompanha a turma que já que os daqui são mais rápidos e estão mais habituados. Os que vem de fora são mais lentos, param e ficam olhando eu explicar para a outra série"* (Professsora 11).

> *"As nossas crianças da zona rural rendem mais do que na área urbana. Eu pego as duas realidades e posso comparar. Os da zona urbana aqui na zona rural dificilmente acompanham o nosso ritmo. É questão de conteúdo mesmo, aqui a gente trabalha mais e o resultado é melhor"* (Professora 7).

As professoras referem-se mais diretamente às especificidades próprias das crianças que vivem no meio rural, pois o currículo é o mesmo para escolas rurais e urbanas, mas cada professor imprime a sua marca aos princípios metodológicos que, segundo a Secretaria Municipal, devem ser os mesmos

para todas as escolas. As diferenças aparecem também na arquitetura das escolas rurais, fazendo lembrar as moradias existentes no meio rural. Ao olhar desinteressado, as construções bastante simples indicam uma mesmice generalizada, mas quando se observa atentamente, percebe-se detalhes que diferenciam casas e escolas construídas de acordo com os saberes e fazeres étnicos. Os japoneses e alemães tratavam de imprimir suas marcas gravando detalhes que lembram suas identidades étnicas.

Em cada escola isolada, há placas de identificação que ostentam os nomes dos respectivos patronos, fixam a data da construção, reconstrução, transferência ou reformas acontecidas. Invariavelmente essas placas contêm a frase: "uma extensão do seu lar", fazendo crer que os limites entre os espaços domésticos e o espaço escolar não estão muito delimitados e definidos. Ainda que tal frase possa ter sido incluída nas placas por ordem do poder público, na cotidianidade ela retrata a inexistência de fronteiras precisas entre o território privado da educação familiar e o território público da educação escolar. Essa continuidade entre os espaços mostra que a escola rural isolada, mesmo passando por inúmeros processos de controle burocrático, consegue se libertar do aprisionamento institucional, porque não fica restrita somente a suas funções de socialização, pondo-se como espaço de construção das sociabilidades. A escola está integrada ao meio social através das redes de sociabilidades e compõem uma totalidade.

Em algumas comunidades, onde a professora ali reside, partilhando da mesma posição religiosa do grupo social, os pais das crianças controlam, ora através das redes de amizade, ora através da própria igreja, os modos de condução do próprio currículo escolar. Esta continuidade entre os espaços escolar, religioso e familiar implica também em levar para a escola a dimensão dos afetos que, entretanto, não elimina a distância e a descontinuidade que se opera entre os conteúdos necessários, que têm significado para as crianças, e os conteúdos que são considerados obrigatórios. De modo geral, persiste a ruptura que a escola institucionalizada opera entre a criança e a infância, onde o tempo e o espaço infantil ensinam e as crianças aprendem por meio da

espontaneidade das brincadeiras. Esse cotidiano é rompido com o advento do tempo e do espaço escolar, onde ensinar e aprender se transformam em uma questão de técnica, de planejamento racional, normatizado e formal.

Nas escolas rurais parece haver, também, uma continuidade entre os espaços que se entrecruzam, diluindo as possíveis fronteiras que ficam quase imperceptíveis.

> *"(...) essas quatro horas que as crianças ficam aqui prá elas é a extensão do lar. Em geral tem até alunos que são parentes da professora, sobrinhos mesmo. A professora é uma mãe e a merendeira também, porque faz o almoço pra eles"* (Professora 12).

A professora é instigada pelos pais a ser uma outra mãe. Há pais e mães que dizem: *"aqui você é a mãe e pode castigar, quando for necessário"*. Para professores e professoras não se trata de castigar pois a Secretaria Municipal de Educação vem orientando no sentido contrário do comportamento esperado por determinados pais. Com os professores essa confusão de papéis não tem lugar, já que a profissão docente (mundo público) está separada dos domínios domésticos e privados. Esta problemática parece vincular-se aos processos de construção social das subjetividades masculina e feminina. As representações femininas sobre a profissão docente, especialmente quando se trata do ensino fundamental, podem ser simbolizadas pela impossibilidade de superação da biologia feminina que, incorporando o espaço uterino, configura um universo cultural organicamente ligado à maternidade. De fato, a dimensão dos afetos é significativa na tessitura das relações intra-escolares. Os papéis sociais de mãe e de professora, entretanto, precisam estar muito bem definidos: o lugar da mãe e o papel educativo desta não se confunde com as tarefas pedagógicas e educativas que a professora deve desempenhar. Nesse sentido é importante fixar com GUSMÃO (1999a, p. 34) que,

> *"os afetos devem permear o processo de ensino mas eles não devem nunca ser confundidos com outras dimensões de afetos. (...)Não tem como*

> *confundir os papéis, por isto, o afeto está presente mas não na dimensão de ser filho da professora, (...). Isso é armadilha do positivismo".*

Ainda que as concepções sociais sobre os papéis femininos estejam se modificando, persistem resquícios de uma cultura paternalista e masculina que contraria a imagem histórica da mulher/professora, entendida como o gênero habilidoso nas atividades pedagógicas.

> *"(...) é claro que tenho ótimas professoras mulheres, mas geralmente os professores homens dão menos problemas na zona rural. Dificilmente a gente tem problema com disciplina nas salas de professor - homem, não sei se é por causa da cara ruim ou porque é homem, mas, quando acontece problema de disciplina, é em classe de professora-mulher"* (Supervisor 1).

> *"Em parte os professores são mais respeitados, mas tem professora que trabalha comigo e vem superando todas as dificuldades. Nós vivemos num mundo machista e de repente o homem impõe mais respeito"* (Supervisor 2).

A complexidade que caracteriza o mundo social escolar não se limita a esses aspectos, e nem mesmo às peculiaridades das escolas isoladas, quando comparadas às escolas distritais. O mundo rural comporta hierarquias nem sempre aparentes aos olhos nus, pois, além das especificidades que decorrem dos territórios sociais onde as escolas se localizam, (escolas de assentamentos, de grande fazenda, de pequenos produtores e proprietários, escolas isoladas, mais próximas do centro urbano, distritais, indígenas) elas abrigam territorialidades ou sociabilidades múltiplas e dinâmicas que estabelecem as diferenças entre e intra escolares.

As escolas indígenas constituem fortes marcas reveladoras da diversidade étnica no campo escolar. Como instituições historicamente criadas para colonizar os índios, a educação homogeneizadora (branco/européia) contribuiu no processo de construção da invisibilidade histórica desse segmento social. Mas, essa mesma educação, pode ser entendida como fracassada, pois

os índios continuam a reafirmar suas identidades étnicas e intentam fazer das escolas instituições que lhes são próprias.

2.6 Escolas Indígenas: Presença Étnica na Diversidade Contemporânea

Uma descrição do cotidiano escolar rural não estaria completa caso ignorasse a cotidianidade das escolas indígenas na região de Londrina, que são tão rurais quanto as mais isoladas escolas dos "brancos". Por mais aproximações que possam acontecer, elas são insuficientes para entender o que se processa no espaço social indígena, os olhares cruzados entre os índios, as conversas e as risadinhas das crianças que trocam comentários em idioma indígena, são alguns comportamentos situados na dimensão do inapreensível, isto é, não podem ser entendidos a não ser que se faça parte da mesma sociedade. A preservação da língua constitui um dos mecanismos de manutenção das identidades indígenas que resistem a todos os etnocídios. Na ótica branca/européia, as expectativas apontavam para uma redução progressiva das populações indígenas e, no entanto, apesar de todas as dificuldades, estão aumentando. De certo modo, os diferentes povos indígenas, ressignificam todas as tentativas integracionistas e/ou assimilacionistas de apagamento de suas culturas. TOMMASINO (1996, p. 47), estudando a presença Kaingáng na região do rio Tibagi, afirma:

> *"Neste século e meio de contato permanente, a sociedade nacional impôs modelos econômicos, sociais e culturais, mas disso não resultou a dissolução e homogeneização das culturas subordinadas. Apesar das mudanças a que foram obrigados a implementar no seu modo de vida, os Kaingáng continuaram a produzir sua cultura, gestada e redimensionada no interior do novo contexto. Mesmo adotando padrões ocidentais, estes foram reinterpretados segundo seus objetivos e necessidades, seguindo os princípios exclusivamente Kaingáng".*

Pode-se dizer, então, que as escolas de natureza branca/ocidental ou nacionais/assimilacionistas, estabelecidas em territórios indígenas, não

obtiveram pleno sucesso diante dos processos de socialização informal e das sociabilidades dos indígenas que prevaleceram por sobre a escolarização formal. Os silêncios, as recusas e outros modos de interpretar a escolarização entre os índios se constituem como formas de reapropriação do aparato escolar, que ajudam a concretizar a noção de pertencimento ao mundo indígena, enquanto a escola se opõe a isso. As formas de resistir a essa escola passam, inclusive pela não permanência na escola branca, para que o processo de desenraizamento cultural não se concretize.

O ensino formal nas escolas indígenas, apesar de alguns avanços, continua fixado no modelo integracionista proposto a todas as sociedades indígenas do país nestes 500 anos. Somente na Constituição Federal de 1988 houve o reconhecimento da *"organização social, costumes, línguas, crenças e tradições"* dos povos indígenas. Dentro desta nova relação estabelecida entre o Estado e os índios, a educação escolar indígena deve ser radicalmente modificada nos seus princípios. A escola deverá respeitar/preservar a cultura e língua indígenas e ainda transmitir o conhecimento do branco. A antropóloga Betty MINDLIN (1993, p. 12) esclarece:

> *"Para a autodefesa dos povos indígenas, podemos transmitir conhecimentos que têm uma organização diferente da deles, desvendando o que somos para que não sejam ludibriados e explorados; aprenderemos com eles outras formas de enxergar o universo".*

É esta escola intercultural que o MEC procura implantar em todas as escolas de áreas indígenas e, no Paraná, este novo modelo ainda está em gestação. Na realidade londrinense, os índios compõem um grupo pertencente à família linguística Jê e falam a língua Kaingáng. A reserva localiza-se ao sul do município de Londrina. Ainda que a área e suas duas escolas estejam situadas no recém emancipado município de Tamarana, do ponto de vista administrativo, continuam vinculadas a Londrina. Em 1996, um plesbiscito realizado, no então distrito de Tamarana, aprovou sua emancipação; conseqüentemente a reserva estaria inclusa. Mas os índios recorreram à

Assembléia Legislativa Estadual, e através da aprovação, em três votações, de um projeto de lei conseguiram reverter a situação. Não contente com isso, o Prefeito de Tamarana, por motivos políticos e econômicos, entrou com uma liminar na justiça, derrubando a decisão da Assembléia. Novamente os índios recorreram e ganharam. A situação político-administrativa da reserva ainda está na dependência de um plebiscito a ser realizado. De fato, o escritório regional da FUNAI, localizado em Londrina, é a unidade executiva da reserva do Apucarana e de todas as demais situadas na região norte do Estado do Paraná.

Constituindo um dos mais populosos grupos indígenas do país, os Kaingáng somam

> *"cerca de vinte mil índios distribuídos nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. No Paraná, somando todos os grupos étnicos - Kaingáng, Guarani e Xetá - eles são mais de dez mil e desse total cerca de oito mil são Kaingáng. (..)os Kaingáng que vivem na bacia do Tibagi, no norte paranaense são mais de dois mil indivíduos divididos em cinco áreas indígenas: Apucarana, Barão Antonina, São Jerônimo, Mocóca e Queimadas"* (TOMMASINO, 1999, p.-).

Em 1996, a Reserva do Apucaraninha possuía 832 habitantes. Mas, ao percorrê-la, percebe-se que muitos ranchos são recém-construídos, denotando um visível aumento populacional. Nos anos de 95 e 96 a população cresceu em 244 pessoas. A procura pela reserva parece ser explicada pelo apoio que a Prefeitura de Londrina tem oferecido aos índios da reserva, por meio do **"Programa de Atendimento aos Kaingáng"**, fornecendo-lhes assistência à saúde, apoio à agricultura, educação e meio ambiente. Hoje a reserva possui aproximadamente mil moradores e, muitos parentes residentes em outras reservas, mudam-se para o Apucaraninha à procura de assistência médica e outros serviços ali disponíveis.

Os professores brancos e monitores bilíngües são pagos pela Prefeitura e junto à escola são desenvolvidos projetos de revitalização das práticas tradicionais de agricultura, cerâmica, uso de ervas medicinais e recuperação da

cultura indígena Kaingáng[67]. A Universidade Estadual de Londrina (UEL) e a FUNAI desenvolvem, em parceria, desde 1987, programas de assessoria, pesquisa e extensão nas áreas indígenas da região. No campo escolar, procura-se implantar a educação bilíngüe que respeite a memória histórica e as especificidades culturais dos índios e seja capaz de superar o bilingüismo de propósitos colonizadores ou civilizatórios.

TOMMASINO (1997, p.119) observa que

> *"a educação bilingüe implantada em 1970 pela Funai, pela Igreja Evangélica de Confissão Luterana e pela Missão do Cristianismo Decidido – MCD, esta última vinculada ao Summer Institute of Linguistics – SIL, guarda o mesmo caráter 'civilizatório', com um agravante : o objetivo final da escola não é a conquista da autonomia socieconômico-cultural de cada povo e não está comprometida com a recuperação de sua memória histórica e nem com a reafirmação da identidade étnica dos grupos envolvidos ou no estudo e valorização da própria língua e etnoconhecimentos como prevê o MEC".*

Em 1993 foi criado o Núcleo de Educação Indígena — NEI — que, juntamente com o MEC, se responsabiliza pela formulação de políticas estaduais para a educação indígena. Entretanto, recentemente houve a municipalização das escolas indígenas e as Secretarias Municipais de Educação estão se preparando para assumí-las. As escolas indígenas são supervisionadas pela FUNAI e têm merecido verbas especiais do MEC, por isto os prédios possuem melhor aparência do que a grande maioria das escolas isoladas. A educação formal é bilíngüe, processando-se em etapas sucessivas: pré-escola, primeira fase, segunda fase, transição, 3ª e 4ª séries. Na fase pré-escolar o ensino é realizado somente em língua Kaingáng e corresponde ao período de um ano. Em virtude dos contatos com os brancos muitos índios falam também o português, mas as crianças são educadas na língua Kaingáng, de modo que atingem a idade escolar como monolíngües.

---

[67] - A Coordenadora desse Programa, na Prefeitura de Londrina, informa que o índice de natalidade na Reserva é considerado alto. Em 1997 nasceram 50 crianças e, somente nos quatro primeiros meses de 1998, os nascimentos totalizaram 20 recém-nascidos.

Durante a primeira fase as crianças falam e aprendem a ler e escrever também na língua indígena. A segunda fase acontece após a alfabetização em Kaingáng, quando a criança começa também a aprender algumas palavras em português. Posteriormente acontece a fase de transição que se caracteriza pelo começo da alfabetização em português — é o momento de passagem para o ensino em língua nacional. Com o auxílio de traduções, os professores/índios estimulam a oralidade e a escrita em língua Kaingáng e nacional.

Da terceira série em diante o escolar/indígena passa a ser educado nos moldes da escola rural oficial. Os escolares recebem os ensinamentos brancos, pressupondo-se, então, que as estruturas básicas da cultura Kaingáng tenham sido transmitidas e assimiladas nos três primeiros anos de vida escolar. Considera-se também que as crianças estejam aptas a aprender com um professor branco que, em geral, desconhece por completo as especificidades culturais e as estruturas da língua Kaingáng. Este é o ponto mais problemático da educação formal bilíngüe. Trata-se, para VEIGA & D'ANGELIS (1997), de um *"bilingüismo de substituição"*, significando que a língua materna vai, aos poucos, sendo substituída pela língua nacional. De acordo com as constatações de LEMOS (1997, p. 49) *"o ensino não é intercultural, nem interdisciplinar, (...) assim como não há uma ligação entre os conteúdos e a realidade indígena"*.

As dificuldades crescem porque a compreensão era definida pela lógica da língua e cultura indígena e esporadicamente da língua portuguesa, mas, a partir da terceira série, a compreensão e a metodologia de ensino seguem a lógica do ensino oficial, isto é, o mesmo currículo, metodologia e material didático utilizados nas escolas rurais. Desse modo, a racionalidade branca intenta fazer-se hegemônica. Por meio de recusas silenciosas as próprias crianças evitam a contaminação. Portanto, o fracasso da educação "branca" nas escolas indígenas é, antes de tudo, um sinal de que os índios continuam resistindo ao processo de integração. De outro modo: integrar-se na escola do branco pode ser o mesmo que excluir-se de sua própria cultura e identidade étnica.

A escola situada na sede da reserva recebeu o nome de "Cacique Luís Pénky Pereira". Atualmente são 10 os professores que ministram aulas para quase 140 alunos, todos índios. Um tanto mais longe dessa área, na aldeia Barreiro, há um aglomerado de 10 casas, com uma escola denominada "Roseno Vókrig Cardoso". Dois professores trabalham com 20 alunos que estudam desde a pré-escola até a quarta série do ensino fundamental. O número de alunos, nos dois núcleos, nunca é absolutamente fixo. Muitas famílias deslocam-se para a cidade e passam semanas acampadas vendendo cestaria. Usualmente as crianças, mesmo em período escolar, acompanham os seus pais, provocando variações constantes entre o número de alunos matriculados e os que efetivamente freqüentam as escolas.

As duas escolas são construções de alvenaria com espaços bem divididos, amplos e arejados se comparadas com as escolas rurais isoladas. De acordo com o GRUPO MIG[68], (1996, p. 10), desde 1996, passaram a ser contratados *"professores indígenas falantes da língua indígena, que morassem na área e que soubessem no mínimo ler e escrever"*. A maioria dos professores/índios fizeram cursos específicos para se habilitar a lidar com o ensino bilíngüe. Exceção é uma professora que descende de pai guarani e mãe mestiça, por isto tem dificuldade para ensinar aos pré-escolares e alunos de primeira série em língua Kaingáng. Estudou somente em escola branca, então:

> *"Prá ensinar em Kaingáng sinto que as vezes não tem palavras. Eu sei falar, mas é difícil escrever. Fiz até a quinta série. Eu também estou aprendendo Kaingáng. O M. me ensina. Temos um dicionário pra olhar, quando tenho dúvidas eu procuro lá. Dou aula prá 5 crianças"* (Professora 16).

Ela reúne numa ampla sala as crianças, exclusivamente indígenas, da primeira fase. Na sala ao lado, um outro professor ministra aulas para alunos de

---

[68] - Trata-se de uma equipe interdisciplinar de professores da Universidade Estadual de Londrina que vem assessorando a educação escolar nas áreas indígenas do Norte do Estado.

terceira e quarta série. Ali os alunos índios se misturam com crianças brancas procedentes de um acampamento localizado nas proximidades da aldeia, compondo um quadro étnico bastante interessante no qual o diverso encontra uma unidade, todos são alunos independentemente da situação sócio-econômica e cultural.[69]

Nos últimos 10 anos a contratação de professores indígenas está aumentando, em detrimento da atuação de professores brancos. Cada vez mais conscientizados de que a apropriação dos saberes brancos é indispensável para que tenham, ao menos, o direito de se defenderem da exploração histórica a que foram submetidos, um índio lembra:

> *"agora está tudo fácil mas, antigamente ninguém estudava, não tinha escola, não tinha nada! Agora, no tempo de hoje, nossas crianças estão tudo na escola, sempre vem ônibus buscar para estudar fora. Aquele tempo nós não sabia de nada, então os mais velhos ficaram com medo quando entraram os brancos de fora que não eram conhecidos. Então, eles se reuniram e largaram [a terra] . Antigamente cada família morava longe uma da outra, criava muito porco e animal, tinha anta, peixe à vontade, animal gordo. Os mais velhos andavam com revolver na cinta mas nunca puxavam para o outro, não brigavam. Aqui tinha de tudo, pinheiro tampava tudo, era grosso assim [mostrando um pedaço de mata densa]. A serraria acabou com tudo, serraria do Viana tinha duas e também dos Moreiras. Era pro Viana fazer as casas dos índios, mas agora ele já morreu, pegaram tudo, acabou tudo. Se quiser carne, tem que comprar"* (Índio Kaingáng, 75 anos).

Longe de pretender dar conta dessas questões que são históricas, é necessário ressaltar que o mapeamento da educação rural, aqui proposto, encontra escolas bastante semelhantes quando se trata do conjunto arquitetônico, mas, muito diferenciadas do ponto de vista social. Aqui está a

---

[69] - Durante o tempo da entrevista a professora não descolou os olhos da televisão, afirmando que assiste todas as novelas. Logo depois adentra na sala uma família cuja mãe estava com bebê recém nascido no colo, várias outras crianças e moças a fim de assistirem o seriado "Conan, o bárbaro". Todos ficam fascinados diante da destreza do grande guerreiro televisivo, não havendo mais a mínima condição de continuar a conversa pois a televisão, mesmo em preto e branco, roubou a cena.

diferença — cada escola constitui-se, simultaneamente, como espaço de socialização e de sociabilidade; portanto, as redes de relações tecidas no interior das escolas compõem quadros sociais diversos. As marcas étnico-culturais registradas em detalhes arquitetônicos são exceções diante de um cenário praticamente similar. Além das diferentes formas de inserção social e econômica no mundo rural, decorrentes da localização das escolas em áreas de assentamento rural, de pequenas propriedades ou de grandes fazendas, existem as diferenças que atravessam as classes sociais, gênero, cor e etnia.

As escolas indígenas são rurais, porém, muito diferenciadas, quando comparadas com as outras rurais isoladas. Em primeiro lugar por se tratar de escolas que deixaram de ser essencialmente brancas, quando a língua e a cultura Kaingáng passaram a ser centrais na escolarização formal. Os docentes brancos estão, aos poucos, perdendo a hegemonia diante dos professores e do coordenador, que são índios. A multisseriação já foi praticamente extinta e os professores trabalham, quase sempre, com séries únicas. As especificidades dessas escolas, representadas principalmente pelo ensino bilíngüe, não impedem que as rotinas escolares se orientem de acordo com a lógica presente nas escolas brancas, isto é, com horários definidos para estudar, fazer recreio, modo de se portar. Para os professores brancos, que ministram aulas na terceira série, seria importante trabalhar juntamente com um índio o que facilitaria sobretudo a tradução dos ensinamentos, bem como as relações entre alunos e professores, pois alguns alunos comunicam-se apenas em língua Kaingáng. Na aldeia do Barreiro *"o professor (...) dá aula só para as crianças brancas do acampamento"*. Isto significa que essas crianças aprendem apenas em língua nacional.

A presença das escolas indígenas indica que a diversidade étnica persiste. A atual política de educação indígena, proposta pelo MEC, coerente com o que dispõe a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, estabelece a necessidade de garantir a recuperação da memória histórica indígena, a reafirmação da identidade étnica, valorização da língua e dos etnoconhecimentos. Não se trata de integrar ou assimilar os índios, mas

de assegurar-lhes o direito a preservação de suas especificidades étnicas. Novamente se põe aqui a questão central que orienta este estudo: considerando, de um lado, que propostas nacionalistas e/ou assimilacionistas, desenvolvidas em toda a história do contato do branco com o índio, objetivavam a exclusão por inclusão, em que medida, a atual política educacional indígena, na tentativa de solucionar o problema histórico da exclusão dos índios, se propõe a incluir por exclusão? De outro lado, a presença insistente dos índios Kaingáng indica que a ocidentalização/branqueamento do mundo não subsume todas as diferenças culturais, padronizando-as; as identidades são recriadas, enquanto a memória do pertencimento étnico garante o direito às raízes.

Ainda que o quadro tecido até o momento não contemple todos os detalhes do cotidiano vivido nos diferentes espaços do mundo rural, focaliza, fundamentalmente, a diversidade social e cultural que caracteriza a realidade escolar rural. Assim, ao contrário de abordagens que tratam os processos escolares no mundo rural numa perspectiva homogeneizante, verifica-se que as escolas são diversas, porque também o mundo inclusivo é diverso e complexo. Os professores e supervisores são sensíveis à diversidade sociocultural: *"Às vezes a gente fala que está na zona rural e o pessoal acha que é tudo igual, mas tem muitas diferenças"* (Supervisor 4). As políticas educacionais, no entanto, propõem escolas iguais para alunos diferentes entre si.

O movimento contemporâneo de mundialização sugere uma aparente homogeneidade cultural. No entanto, exatamente nesse tempo, as diferenças étnico-culturais parecem ganhar espaço, porque os grupos e sujeitos sociais tendem a reinterpretar as influências que recebem. Quando os rumos históricos apontam para novas formas de exclusão, os mecanismos da memória são acionados, fazendo emergir à cena do presente imagens de comunidades integradas e harmônicas, que enraizam os sujeitos em tempos e territórios simbólico-práticos. A tecnificação do mundo do trabalho no meio rural implica numa contemporaneidade carregada de tensões, incertezas e indefinições quanto à permanência no campo. Essas incertezas de pertencimento são reveladas pelos sujeitos da pesquisa, na medida em que o processo de

nucleação avança. Apesar de apoiar-se num discurso includente, gera incertezas e desconfianças, pois, como todas as políticas públicas, propõe a regra da igualdade para diferentes e desiguais; desse modo, termina reafirmando as desigualdades já existentes.

As identidades culturais contemporâneas, ainda que fluídas e fragmentadas porque são muitas, provêm, segundo HALL (1995, p. 8), *"de nossa 'pertença' a culturas étnicas, raciais, lingüísticas, religiosas e, sobretudo, culturas nacionais distintas"*. Essa noção de pertencimento sobrevém nas pegadas das lembranças, conectando o presente ao passado.

CAPÍTULO 3 REFAZENDO PERCURSOS E IDENTIDADES: AS ESCOLAS ÉTNICAS NO MEIO RURAL DE LONDRINA

> "A desvalorização da experiência esvazia o sentido da vida. Não falo da experiência como argumento de autoridade — 'eu sei porque vivi'. Sobretudo numa cultura plástica e veloz como a contemporânea, pouco podemos ensinar aos outros partindo da nossa experiência. No máximo, que a alteridade existe. Mas a experiência, assim como a memória, produz consistência subjetiva. Eu sou o que vivi. Descartado o passado, em nome de uma eterna juventude, produz-se um vazio difícil de suportar".
> (MARIA RITA KEHL)

INTRODUÇÃO

As contradições vividas no presente instalam o processo de refazimento do passado, uma vez que ambos, presente e passado, parecem fragilizados diante de um futuro incerto. A possibilidade de perda da escola engendra o movimento mnêmico e à medida que o processo de nucleação avança, maior é a tendência de retomar memórias que retratam as lutas e dramas individuais e coletivos, pois elas refletem as transformações incidentes no conjunto das relações de produção no meio rural. Pais (antigos estudantes de escolas isoladas) e professores ressaltam suas experiências de vida, trazendo, à cena do presente, aspectos do cotidiano, do modo de ensinar e de estudar, traduzindo, enquanto sujeitos da história, o próprio processo de construção do universo cultural que lhes é peculiar.

Essas memórias recompõem o processo sócio-histórico de construção da escola e da educação no meio rural de Londrina, revelando territórios e tempos que estavam subterrâneos; os processos e tramas que caracterizaram as diferentes formas de recriação dos saberes e fazeres escolares; os percursos estabelecidos por grupos de imigrantes estrangeiros e migrantes nacionais que foram chegando para proceder a reocupação do território,

desalojando os segmentos sociais previamente estabelecidos, enquanto o Estado desenvolvia políticas assimilacionistas.

Nessa direção, o objetivo mais preciso deste capítulo é o de focalizar a dinâmica cultural de construção das escolas rurais, que, para alguns, eram entendidas como meio de projetar a notabilidade social, isto é, elas eram incluídas como parte de um projeto de distinção almejado pelos imigrantes europeus e japoneses, na sociedade de adoção. Dessa mesma dinâmica resultou a invisibilidade dos caboclos, índios e negros pré-existentes, cujas formas de vida em nada dependiam do aparato escolar.

Recuando ao sabor das memórias, o tempo compreende os anos 50 e alcança, em alguns casos, a década de 30, quando se configurou o processo de reocupação do território norte paranaense. Entretanto, essa periodização estabelecida pelo movimento mnêmico reafirma a idéia de que a história local e regional tem seu princípio nos anos 30. Isto é verdadeiro, na perspectiva da ocupação capitalista do território, mas, essa história, para se fazer primeira, dependeu do apagamento de outras formas de vida e sociabilidades que a ela pré existiam e das quais restam somente uns poucos registros.

Assim sendo, julguei que a história da educação local e regional poderia ser enriquecida com uma abordagem que atentasse também para o que havia, no campo de interesse educacional, antes dos anos 30. Ademais, o direito à memória tem sido sistematicamente usurpado dos segmentos sociais minoritários pelo predomínio dos saberes e fazeres brancos.

Há muito o que revelar sobre o passado e quanto maior é a distância do tempo contemporâneo maior é, também, o desafio que se apresenta relativamente à escassez e imprecisão das fontes de pesquisa. Os relatos orais alcançam o pretérito que a longevidade e lucidez dos informantes permite presentificar. As narrativas orais seguem uma lógica que possibilita partir de um ponto zero, isto é, de um momento em que nada existia. De fato, para aqueles que eram "de fora" e chegavam "naquele tempo", quando "tudo era mato", havia um ponto zero, pois era preciso começar outra trajetória. Entretanto, sempre existiu algo antes, apenas os marcos históricos oficiais é

que são arbitrariamente fixados, em razão dos interesses hegemônicos e das circunstâncias vividas. Desse modo, os grupos sociais "de dentro" são excluídos, inclusive do direito à memória, uma vez que a escola, como uma instituição integrada à lógica capitalista daqueles que chegavam à região, "os de fora", materializou-se como mais uma forma de apagamento das vozes e culturas consideradas diferentes do modelo branco-europeu.

O silenciamento a que foram submetidos os índios, caboclos e negros fica revelado no modo como são focalizados aqui mesmo, nesta pesquisa, isto é, recontar o processo histórico de construção das escolas estrangeiras implica em calar os que estavam "dentro" do território geográfico, antes da sua reocupação, alojando-os para "fora" e ausentando-os da história, pois, são os outros "estrangeiros/advenientes" que falam por eles. Desde já se põe a necessidade de estudos que recomponham as trajetórias de caboclos, negros e índios, para que possam ser ouvidos e ganhem visibilidade histórica. Assim sendo, espera-se que o encaminhamento metodológico dos relatos que seguem possa retratar mais fielmente esse apagamento e essa exclusão social, pois, se as identidades étnicas podem ser reconstruídas pela memória coletiva projetada na escola, os que nela não tiveram morada necessitam de outros suportes mnêmicos (lingüísticos ou rituais, festas e celebrações) que expressem suas trajetórias e identidades singulares.

3.1 Índios, Negros e Caboclos: Educação "Civilizatória"

> "(...) No campo da educação, não aprofundem mais ainda os abusos que já foram feitos contra a cultura, a tradição, a memória dessas populações tradicionais". (AILTON KRENAK)

Quando criança, via meus avós e pensava que deveriam ser muito velhos, pois, desde 1933 estavam em Londrina. Até mesmo um pedaço da

"mata virgem"[70] havia sido preservada para provar como tudo era naquele tempo "primitivo". Eles sempre me pareceram os primeiros, entretanto, as suas conversas sobre os caboclos me fizeram perceber que, mesmo sendo muito velhos (aos olhos de uma criança), os meus avós não haviam sido os primeiros. Antes deles e de muitos que os antecederam, o território de Londrina havia sido ocupado por outros e, antes desses, por outros ainda. Essa sucessão de antecedentes intrigava.

Envolvida no cotidiano rural, ouvia certas referências dos adultos sobre os caboclos que viviam na região de Londrina. Contavam que, em 1933, quando a cidade apenas despontava, muitos caboclos apareciam montados em cavalos e passavam a encenar suas melhores lidas com os animais. Aos idosos de hoje que, no passado, assistiam com olhos atônitos de crianças, seus rápidos movimentos, entremeados por uma grande gritaria, aqueles sertanejos, oriundos das matas, lhes pareciam tanto estranhos quanto admiráveis cavaleiros. Segundo diziam, eles criavam porcos no interior das matas e, vez ou outra, passavam pelas ruas barrentas da incipiente cidade. Diziam também que eram parecidos com índios, pois andavam descalços e suas casas, espécies de ranchos, eram desprovidas de quaisquer móveis ou objetos semelhantes. Mas, o modo de vida caboclo[71] não deixava aparente os conhecimentos que possuíam sobre a natureza da região, que se diferenciavam dos saberes científicos, trazidos pelos colonizadores modernos. Portanto, ao mesmo tempo

---

[70] - As matas existentes na região não eram "virgens", nem a terra estava completamente vazia, quando a reocupação da região norte paranaense foi iniciada. Os relatos de viajantes e exploradores mostram que a região abrigava outros moradores. Por esta razão, a expressão foi usada entre aspas e também para significar que estou me utilizando de uma fala usualmente empregada. Meus pais, que chegaram a Londrina em 1933, contam memórias de um tempo passado, muito adverso, onde a coragem e a força física eram necessárias à sobrevivência; por isto, referem-se a um tempo "primitivo". Consultados sobre se conheceram os índios kaingángues, eles afirmam que só mantiveram contatos com os caboclos que ficavam nas proximidades dos sítios onde se fixaram.

[71] - Tentando compreender o modo de vida caboclo, deparei-me com a pesquisa de Odilon Luiz POLI (1995) mas não foi possível integrar seu rico conteúdo a este estudo. Enquanto a presente pesquisa focaliza o processo histórico de constituição da escolarização rural tomando como fio condutor a questão da diversidade, aquela trata, comparativamente, de quatro movimentos sociais de camponeses, ocorridos na década de 70, no oeste de Santa Catarina. Em momento algum o autor discute diversidade cultural no interior do campesinato catarinense que seria de grande interesse para esta pesquisa e também não trabalha com a questão da escolaridade e multiculturalidade.

em que os caboclos podiam ser entendidos como portadores de saberes, eram descaracterizados como tal diante da racionalidade branco-européia e das diferenças étnico-culturais dos estrangeiros.

Sobre os negros, que estiveram à frente de toda a produção nacional, mesmo depois do período colonial, pairava o silêncio. Nos círculos mais íntimos, os adultos falavam que não havia e raramente eram vistos. Somente por volta do início de 1940, havia uma família de negros admitida para trabalhar no sítio e, segundo os meus avós, tratavam-se dos melhores e mais bondosos trabalhadores que ali estiveram presentes. Na escola, os negros eram os personagens passivos e sofridos da escravidão, sempre distantes no tempo e no espaço, para que jamais se pudesse imaginar que os negros daqui houvessem sido escravizados como os de lá e, menos ainda, que muitos deles houvessem resistido à condição de escravos. Silêncio e preconceitos.

Os índios apareciam na história do Brasil, isto é, do mesmo modo que os negros, estavam sempre longe, em lugares inacessíveis do passado. Com exceção das famosas reduções de Guaírá, foi uma grande surpresa quando descobri, num dado momento da minha trajetória escolar, que houvera reduções indígenas ao longo do rio Tibagi, nas proximidades de Londrina. Quando se tratava de estudar a educação jesuítica, ela ficava restrita ao Rio de Janeiro e São Paulo, ignorando-se completamente a presença de escolas jesuíticas e da catequese indígena no interior do país. Nem de longe se imaginava a presença jesuítica na região de Londrina — afinal, os marcos históricos notabilizam determinados personagens apagando a participação histórica de outros.

O tempo passou e a preocupação com as origens foi se diluindo. Ninguém, nem mesmo os inúmeros professores e as escolas pelas quais passei, jamais falaram dos caboclos, a não ser para dizer que eram preguiçosos, doentes e não gostavam de trabalhar na roça. Esses escritos são lembranças, fragmentos de lembranças, evocados diante da quase absoluta inexistência de pesquisas sobre a população cabocla na região em tela. Em contrapartida, verifica-se que os estudos sobre os estrangeiros são abundantes.

Ainda que as dificuldades para pesquisar as populações pré-existentes possam ser atribuídas ao fato de se constituírem como sociedades ágrafas, em oposição aos estrangeiros, que geralmente provinham em condições de fazer os registros dos acontecimentos, não se trata de argumento que justifique a ausência da academia neste fértil campo de estudos, pois, mesmo raras, dispersas e fragmentadas, as fontes existem e não resistem à curiosidade.

Assim sendo, por meio das lembranças e dos documentos que os "outros" registraram sobre a presença de caboclos, negros e índios pude recontar fragmentos que tentam refazer o modo como a educação desses segmentos sociais era concebida do ponto de vista do poder público e também por professores. À medida que o material disponível me permitiu, extrapolei esses limites.

****

Sabe-se, através de relatos do Padre Antonio Ruiz de Montoya, que a presença de escolas indígenas, sob orientação jesuítica, na região, onde posteriormente inscreveu-se Londrina, remonta ao século XVII. Os jesuítas espanhóis partiam do Paraguai e também da província jesuítica do Guairá, criada em 1608, que abrangia as terras do ocidente paranaense estendendo-se do rio Iguaçu ao Paranapanema e do rio Paraná até o rio Tibagi. Seguindo o curso dos rios, tratavam de constituir reduções onde fosse possível. A conquista das "almas" era o lucro "espiritual" almejado pelos padres que, ao mesmo tempo, procuravam marcar as posses espanholas. O "lucro espiritual" estava relacionado à concretização da "utopia jesuítica", que implicava em dotar os homens de uma nova arquitetura espiritual, formando-os como capazes de conciliar as práticas mundanas e, ao mesmo tempo, não serem refratários às exigências religiosas tradicionais.

Seguindo o rio Paranapanema, dois padres encontraram inúmeras aldeias, algumas bastante povoadas. Conforme se pode verificar através da Figura 17, a localização das aldeias seguia o curso dos rios, de modo que, ao

longo do rio Paranapanema, havia pelo menos duas grandes reduções, Loreto e Santo Ignácio, criadas antes de 1620. Seguindo o curso do rio Tibagi, os padres fundaram outras reduções: São José, São Francisco Xavier e Encarnación. De acordo com MONTOYA (1985, p. 56), a redução de Santo Inácio distava três léguas de Loreto. Em ambas fundaram *"uma escola de ler e escrever para a criançada e juventude. Fixou-se o tempo de uma hora pela manhã e de outra à tarde, para que todos os adultos viessem à catequese na doutrina"*.

O mesmo acontecia em todas as reduções, inclusive naquelas que podem ser entendidas, pela maior proximidade, como situadas na região onde posteriormente se inscreveu o município de Londrina: as reduções de São José e de São Francisco Xavier. A fundação de São José deveu-se a um padre italiano, José Cataldino, que ali permaneceu por 30 anos batizando, nesse tempo, 3.000 índios. Aos olhos dos jesuítas, os índios eram bárbaros que precisavam ser domesticados. Tratava-se de *"amansar leões, domesticar tigres e fazer de feras selváticas homens e até mesmo anjos"* e, uma vez catequizados, transformavam-se em gente *"simples, lhana e sem dobrez"* (MONTOYA, 1985, p. 56)

Essa empreitada só poderia ser viável através da "conquista espiritual", de almas que não estivessem impregnadas do espírito reformista que predominava na Europa. Para tanto, os jesuítas tinham o firme propósito de conquistar o monopólio da educação, pois, através dela, poderiam exercer suas habilidades de "especialistas em significação" sobre os espíritos imaculados dos autóctones. A catequese era a principal forma de "civilizar" ou de forjar a subalternidade dos índios, na sociedade branca dominante. A cristianização vai se impondo sobre os cultos e valores religiosos dos indígenas, considerados exóticos.

Com os ataques dos bandeirantes paulistas, de 1628 a 1632, as reduções existentes ao longo do rio Paranapanema e também do rio Tibagi foram aniquiladas, sendo que os padres promoveram a retirada de 12 mil

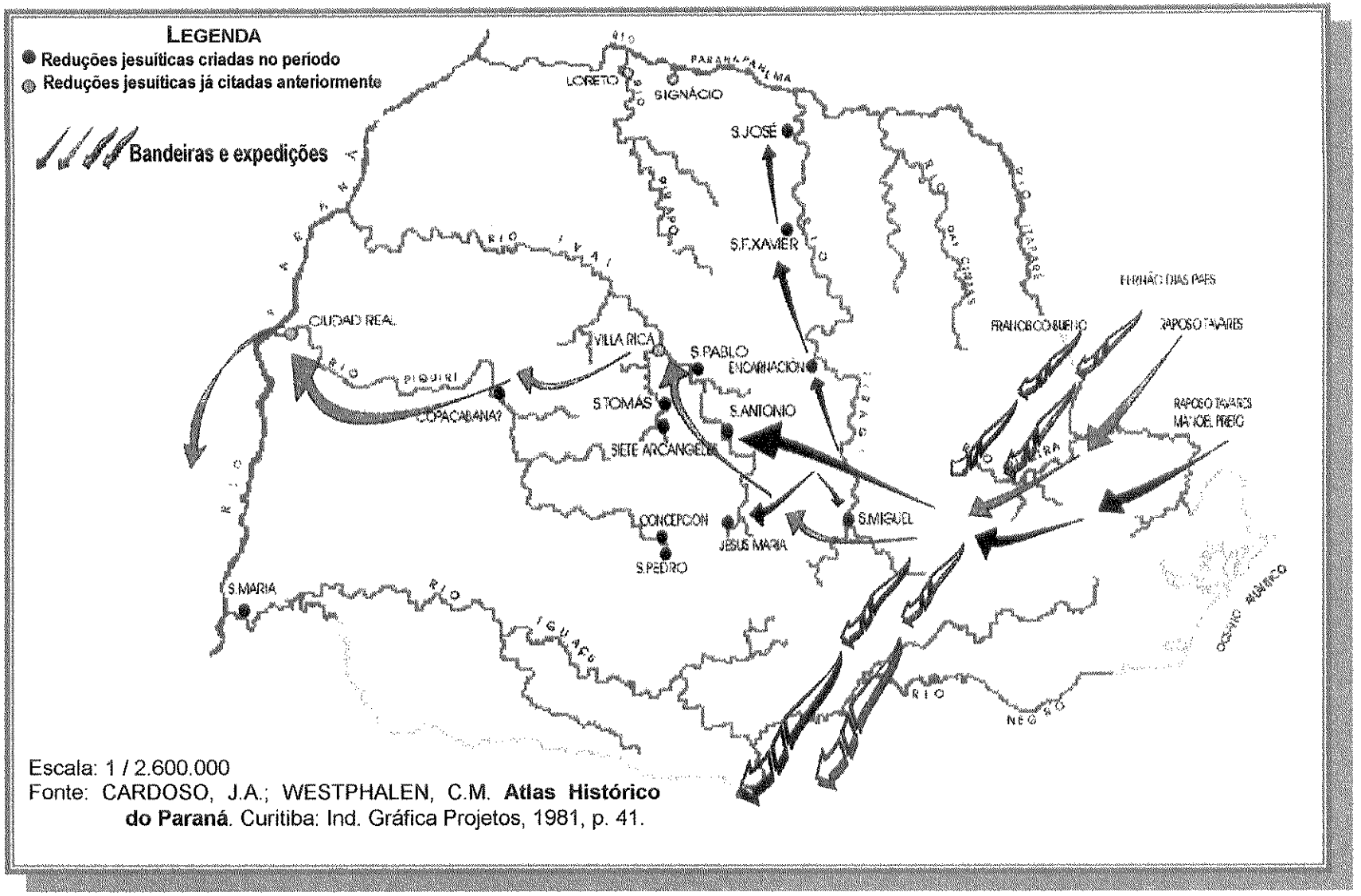


FIGURA 17 – CONFIGURAÇÃO TERRITORIAL DO PARANÁ POSTERIOR A 1916, DADOS HISTÓRICOS (1620 – 1640).

índios, transferindo-os para o Rio Grande do Sul, em 700 balsas e inúmeras canoas fabricadas pelos próprios índios. Conforme XAVIER (1998, p.7)

> *"Nessa verdadeira epopéia, a maior parte morre de fome, de doenças, pelo ataque das feras, e pelos naufrágios das embarcações improvisadas em rios caudalosos. Apenas cerca de 4.500 índios junto com os jesuítas chegaram ao seu destino. E seriam a origem dos Sete Povos das Missões, no rio Grande do Sul".*

O território abandonado foi aos poucos sendo reapropriado pelos índios Kaingáng que viviam mais a leste e fugiam dos portugueses, refugiando-se no interior das matas. Havia também índios Cayoá, que eram inimigos dos Kaingáng e foram trazidos do Mato Grosso para habitar o Aldeamento de São Pedro de Alcântara, fundado em 1852. Durante os séculos XVIII e XIX, as potencialidades da região foram reconhecidas através de expedições nacionais e estrangeiras, que não podem ser consideradas apenas como estratégias passageiras de conhecimento dos sertões. Ao longo de muitos trajetos, as expedições iam deixando homens e, como ensina Darcy Ribeiro, *"mulheres índias ou negras prenhas"*. Os bandeirantes fixavam homens, que permaneciam em clareiras abertas nas matas para marcar posses portuguesas além dos limites traçados pelo Tratado de Tordesilhas. Mas, ainda assim, deve-se concordar com a síntese de MONBEIG (1984, p. 93) quando afirma que, apesar da presença de paulistas, jesuítas e bandeirantes *"os planaltos ocidentais de São Paulo e do Norte do Paraná esperaram até o último quartel do século XIX, para se tornarem zonas pioneiras"*. Permaneciam, até então, como território habitado principalmente por índios.

Entre os visitantes estrangeiros, os irmãos Franz e Joseph Keller foram enviados, em 1865, pelo presidente da província do Paraná para conhecer as possibilidades da região. Eles mantiveram contatos com os índios kaingáng. Logo depois, Thomas Bigg-Wither esteve na província do Paraná durante 3 anos (1872 a 1875). Como integrante da expedição inglesa "Paraná and Mato Grosso Survey Expedicion", aproximou-se dos sertões situados no norte da

província. Ao longo do trajeto que realizou pelo interior, deparou-se com fazendeiros e seus escravos [72], índios, caboclos[73] e também mineiros.

Muitos desses caboclos estavam em estado de "escravidão branca", isto é, eram empregados em grandes fazendas e ficavam presos ao patrão por dívidas. Geralmente tomavam uma pequena quantia em dinheiro emprestada do patrão a juros escorchantes que iam se

> *"acumulando e quando a sua próxima temporada começa o seu débito continua igual a antes. E ele então trabalha de novo para pagá-lo, mas não o consegue, porque esse não é o interesse do seu credor. Assim, ano após ano, ele trabalha por nada, sem deixar de continuar devedor, enquanto o patrão prospera e enriquece"* (BIGG-WITHER, 1964, p. 327).

Continua o mesmo autor,

> *"a maioria dos fazendeiros (...) ignorava completamente o mundo exterior. Muitos nem mesmo assinavam o nome para salvar as suas vidas. No entanto, viviam e prosperavam! O que não deixava de evidenciar ser necessário muito pouco capital intelectual para prosperar neste país"* (BIGG-WITHER, 1974, p. 320).

Comparando a hospitalidade de um fazendeiro com a do caboclo, entende que este,

> *"mais humilde em seu domicílio, mas não menos hospitaleiro, dará, de acordo com as suas posses, mate em lugar de café, feijão com farinha em vez de frango com arroz. Dormirá no chão para ceder-lhe a sua cama. O*

---

[72] - Na fazenda Fortaleza, localizada mais ao centro da província, Bigg-Wither registrou que: *"Cem escravos trabalhavam então, quando agora eles estavam reduzidos a oito. A disciplina militar era seguida dentro dos muros da Fortaleza e os pelourinhos estavam em uso constante (...)"* (BIGG-WITHER, 1974, p. 369). De acordo com BOUTIN, (1977, p.24), já existiam fazendas de café na região da Colônia de Jataí.

[73] - SAINT-HILAIRE notou que em Paranaguá existia *"um grande número de indivíduos que parecem brancos à primeira vista, mas devem a sua origem a uma mistura de índios com portuguêses. Esses mestiços distinguem-se talvez mais facilmente ainda que os de Itapeva e Itapetininga, dos homens que, certamente, não pertencem à nossa raça e são designados pelo nome de caboclos em outras partes da província de São Paulo, e que é um diminutivo de 'caboco', apelido injurioso aplicado aos indígenas em diversas províncias do Brasil"* (1964, p.162).

> *viajante sempre paga o milho dado aos animais e o pobre caboclo aceita de bom grado um pequeno presente quando você vai embora de manhã, mas mesmo isso ele nunca espera e nem pede"* (BIGG-WITHER, 1974, p. 342).

Descreve a capacidade de trabalho dos caboclos, afirmando que contratou

> *"por três meses, quinze deles (caboclos), de diferentes localidades da região, e durante esse tempo eles trabalharam sob as minhas ordens diretas, constituindo a verdadeira espinha dorsal do mais importante setor de serviço do rio Ivai. Com uma exceção apenas, eles eram dignos de confiança, trabalhadores e corajosos, muito superiores à generalidade dos homens do Ivai, (...)"* (BIGG-WITHER, 1974, p. 340).

O modo de vida dos caboclos independia da existência de um aparato escolar que lhes era desconhecido. Como instituição branca e européia a escola começa a ter presença na realidade em tela, quando foi criada a colônia Militar de Jataí, em 1851, atualmente município de Jataizinho, localizado a poucos minutos de Londrina. Essa colônia foi estabelecida num lugar estratégico, para o transporte de mercadorias ao Mato Grosso e Paraguai e deveria servir como posto de cobrança de pedágio, fiscalização e entreposto comercial. Afirma ORLEANS (1975, p. 75) que o frei capuchinho, Timótheo de Castelnuovo, ali registrou a *"presença de 78 indígenas, cujo número daí a quatro dias, elevava-se a 109, com a chegada de mais 31"*. Tratava-se da chegada dos Kayoá (grupo Guarani) vindos do Mato Grosso e trazidos por ordem do Barão de Antonina. Os Kaingáng que habitavam as matas do rio Tibagi ainda não tinham sido conquistados. O primeiro grupo aceitou aldear-se somente em 1859, no Aldeamento de São Jerônimo.

O aldeamento de São Pedro de Alcântara, localizava-se em frente da Colônia de Jataí, na outra margem do rio Tibagi. Tratava-se de dois territórios bem divididos. Os brancos localizados na Colônia Militar ficavam separados dos índios pelo próprio rio. Essa marcação territorial simbolizava o receio que os brancos possuíam em relação aos comportamentos dos indígenas.

Reportando-se a um Relatório de 1855, afirma STIER (1980, p. 60), que na colônia de Jataí viviam 340 pessoas: *"o padre diretor, um administrador, um mestre ferreiro, um dito carpinteiro, um dito telheiro, dois camaradas; um intérprete; 32 escravos; 300 índios, no termo médio, visto e variável conforme o seu número"*.

Os escravos mencionados eram negros africanos, provenientes de São Paulo, que foram colocados à disposição do Frei Timótheo, a seu próprio pedido. Para se ter uma idéia da presença negra no Paraná, é importante ressaltar de acordo com MARTINS, (19 -, p. 133) que, em 1872, havia 10.560 negros e mulatos, numa população branca de 116.162 habitantes.

O aldeamento de São Pedro de Alcântara possuía senzalas para os escravos, cabanas para os índios, casa para o feitor e uma olaria. BIGG-WITHER (1974, p. 388) relata que havia

> *"nada menos de três funcionários assalariados do Governo, ou seja, um diretor, um frade, um mestre-escola, sendo aos dois primeiros remetidas, de quando em quando, somas em dinheiro para as despesas com serviço público do lugar"*.

A escola era catequética e desempenhava uma função bem definida em relação aos índios. As informações são escassas e imprecisas mas, consta em BOUTIN (1979, p. 63) que, em 1876, havia um diretor civil em São Pedro de Alcântara, cuja esposa criou uma escola feminina que, na época, funcionava com 13 alunas. O mesmo número de meninos freqüentavam a escola masculina. Em ambas, os escolares eram indígenas batizados.

Na Colônia Militar de Jataí, de acordo com MARTINS (1989, p. 349), a escola, de *"instrução primária, para o sexo masculino"*, foi criada apenas em 1870, isto é, quase vinte anos após a fundação da Colônia. Em março de 1875, a população da colônia, era de *"296 nacionais dos quais 10 descendentes de africanos e em 1881 de 400 habitantes"* (MARTINS, 19 -, p. 285). Neste ano, surgiu uma outra escola para moças, porém não foi instalada por falta de

professora habilitada. Apenas em 1884 as aulas para moças começaram a funcionar, pois era

> *"inconcebível a presença de ambos os sexos na mesma sala de aula. (...) Só em 1884 funcionavam as aulas separadamente, para ambos os sexos. A dos rapazes era regida pelo* ***professor vitalício*** *Antônio Corrêa Bittencourt, (...) e a das moças pela professora Idalina Edelvira Bandeira Fernandes, primeira professora de Jatahy, esposa do alferes Antônio Crispim de Oliveira Fernandes, o qual também ministrava aulas noturnas para adultos, mantidas às custas dos alunos que as freqüentavam. [Em 1886] a escola funcionava ainda regularmente, com classes separadas para moças e rapazes. Para essa escola vinham também os filhos dos brancos que habitavam no aldeamento indígena. Isso faz supor que não havia escola naquele aldeamento, nem mesmo para os índios. Nesse ano (...) havia 40 rapazes e 20 moças estudando. Sendo digno de nota um jovem coroado que já lia e escrevia com clareza o português (...) apesar de contar com mais de 60 estudantes,[a escola] não possuía nem os mais elementares recursos pedagógicos, tendo sido abandonada pelas autoridades da província"* (BOUTIN, 1977, p. 25)

Como se pode perceber na Colônia Militar de Jataí já havia uma população diversificada. A escola foi criada tardiamente, isto é, vinte anos depois da fundação da Colônia e, embora fosse subsidiada pelo governo provincial, as verbas eram sempre precárias pois *"não possuía nem os mais elementares recursos pedagógicos"*. Por isto as aulas noturnas eram remuneradas pelos próprios alunos, evidenciando a valorização e a procura da escola por parte da população residente na Colônia e no Aldeamento de São Pedro de Alcântara. Apesar disso, foi abandonada pelas *"autoridades da província"*. O mesmo deve ter ocorrido, algum tempo antes, com a escola catequética do aldeamento. A divisão entre as turmas de alunos atendia ao critério do sexo, as mulheres tinham aulas com a professora e os homens com o professor vitalício, que foi descrito como *"mestre-escola, (...) homem de feitio muito diferente, enérgico e honesto, e ganhava merecidamente o seu estipêndio de um conto de réis por ano"* (BIGG-WHITER, 1974, p. 388).

Na perspectiva desse viajante estrangeiro, os índios (das aldeias de São Pedro de Alcântara e São Jerônimo — fundada em 1859, localizando-se a três

léguas distante daquela), estavam muito mal orientados pelos frades capuchinhos, culpados pelo estado "selvagem" em que se achavam aqueles índios. Tratava-se de colocar ordem e disciplina no lugar, pois o governo estava desperdiçando verbas públicas. Entretanto, as atitudes indígenas podem ser entendidas como sinal de resistência, já que os índios não se deixavam reduzir facilmente.

> *"Entre as mulheres, não havia uma absolutamente que entendesse doze palavras de português, e entre os homens, (...) nada sabiam responder em português, a não ser monossílabos. Quanto às crianças, não pareciam ter nascido à luz da civilização. Verifiquei que entendiam menos a língua do país do que a de seus pais. (...) Os índios eram ainda um povo tão distinto e separado quanto no dia em que se estabeleceram, pela primeira vez, na colônia, quinze anos antes"* (BIGG-WHITER, 1974, p. 411).

Em 1867, o aldeamento de São Jerônimo contava com a presença de 88 índios, um diretor, um feitor, um carpinteiro, um ferreiro, 14 trabalhadores livres e 2 trabalhadores africanos. Dez anos mais tarde, chegou

> *"um professor de música e uma professora de primeiras letras. O professor recebia a gratificação anual de seiscentos mil réis (600$000) e ela, setecentos e vinte mil réis (720$000). Não sabemos a razão dessa diferença de salário"* (BOUTIN, 1979, p. 72)

O que se quer afirmar, com esses dados, é que a região de Londrina, ou mais precisamente, os sertões do norte ("novo" para os propósitos da colonização capitalista) do Paraná, após a ação destruidora dos bandeirantes não ficaram ao léo. Havia índios que habitavam as matas, caboclos dispersos e provavelmente negros fugidios. MONBEIG (1984, p. 27), afirma que em 1874 *"vegetava uma colônia militar em Jataí"* e *"lá não encontrou senão caboclos completamente perdidos, tão à margem do movimento de colonização de Curitiba, quanto seus irmãos paulistas de Campos Novos e Rio Preto (...)"*.

Além disso, as bandeiras paulistas e inúmeras expedições que atravessaram os sertões eram acompanhadas de negros/escravos e mestiços

que, durante todo o século XVIII, compunham a rarefeita população que antecedeu à reocupação da região. Assim sendo, em 1870,

> *"os planaltos (...) do norte do Paraná constituíam vasto sertão, região mal conhecida, habitada sobretudo por índios, na qual se perdiam alguns sertanistas audazes. (...) No entanto, os fazendeiros não o ignoravam inteiramente. Começavam a ter contato com esses domínios um pouco misteriosos, que envolviam as narrativas legendárias dos bandeirantes"* (MONBEIG, 1984, p. 27)

Essa população, composta por índios, uns poucos negros e caboclos, tornou-se praticamente invisível. A história local e regional passou a ser contada, prioritariamente, a partir de 1930, quando chegaram os imigrantes estrangeiros (BRANCO & MIONI, 1959; COUTINHO, 1959; CESAR, 1976; GOMES, 1938; BARROSO, 1959 etc.). A fixação do marco histórico local nos anos 30, implicou, de um lado, na notabilização dos "de fora" que vieram para reocupar as terras e, de outro, na exclusão do universo social pré-existente. Dentro deste, a experiência escolar jesuítica do século XVII, assim como a educação catequética de crianças indígenas e nacionais realizada sob orientação dos padres capuchinhos, no século XIX, também foi encoberta, silenciada.

Através de relatórios apresentados ao Serviço de Proteção aos Índios (SPI), criado em 1910, é possível ter uma idéia da origem étnica das crianças matriculadas nas escolas das aldeias, localizadas na "povoação" indígena de São Jerônimo. Em 1923, na escola "General Rondon" havia:

> *"16 alunos de ambos os sexos, dos quais 5 são índios e 11 nacionais, filhos de operários. Durante esse lapso de tempo a cadeira foi regida pela professora D. Universina Delattre. De março a outubro a escola funcionou regida pela professora D. Marietta Barros, com a frequência média de 13 crianças, das quais 5 índias e 8 nacionais"* (PAULA, 1923).

A povoação de São Jerônimo abrangia vários núcleos indígenas. Em algumas aldeias havia escolas onde as crianças eram também classificadas

como indígenas e nacionais. Em conseqüência das epidemias de gripe e coqueluche, no ano de 1926, o relatório diz que,

> *"não prestarão exames os alumnos das escolas quer índios quer civilizados. Pelos mapas relativos a freqüência das escolas podeis perfeitamente verificar que os alunos (...) compareceram às aulas durante este amno até o mez de outubro, declarando os mesmos, que não voltariam mais à escola, de nada servindo os meus conselhos e os da professora.(...) diante da resolução desses índios escolares, de nenhuma forma quererem freqüentar as aulas, julgo esta despesa, manutenção da professora, completamente supérflua.(...) que esta Inspetoria adopte um outro meio obrigando pelo rigor estes índios a frequentar as aulas, não poderá portanto, corrigil-os desta desobediência"* (SILVA, 1926).

O "Mapa de Freqüência Escolar", do mês de novembro de 1944, relativo à escola de uma aldeia daquela localidade indígena, apresenta a soma de 26 escolares matriculados, sendo que 9 eram índios guaranis, 2 "caingangues" e 15 "não-índios". As crianças que possuíam nomes indígenas eram registradas também com nomes em português. Exemplificando: Francisco da Silva — Avá Diorogdjá; Ruth Luisa — Cunhã Nimbuitjú; Maria Benedita — Cunhá Djapãdjú. Esses dados indicam que, no momento em que as crianças indígenas ingressavam na escola, imediatamente recebiam nomes em português. Isto fazia parte dos rituais de "civilização", mais uma forma de classificar e uma tentativa de apagar a identidade étnica, pois os nomes carregam significações culturais muito próprias.

É importante fixar que, à medida em que os grupos sociais são classificados, determinam-se também os poderes que um segmento social exerce sobre os demais. O SPI, no ato de sua criação, denominou-se **Serviço de Proteção aos Índios e Localização de Trabalhadores Nacionais** (SPILTN), em razão da anexação do *"problema indígena com o do trabalhador sertanejo, pela seriação*[74] *do selvagem, do pacificado e do caboclo já fundido na população"* (LIMA, 1995, p. 119). Isto significa que, os índios, concebidos

---

[74] - Conforme o texto do documento citado a palavra "seriação" significa o mesmo que classificação.

como um estrato social transitório, futuramente deveriam estar assimilados ou incorporados na categoria dos trabalhadores nacionais. Assim sendo, a tarefa principal do "Serviço" dirigia-se para a efetivação da transitoriedade entre o "ser indígena" e o trabalhador nacional, isto é o

> *" 'destino final' da população indígena seria o mercado de trabalho rural, sob a rubrica de trabalhador nacional. Esta expressão encobria uma vasta gama de produtores diretos destituídos da propriedade da terra e vagamente identificados aos libertos da escravidão e seus descendentes ou dos surgidos de casamentos com nativos*[75]*. Compunham o que a historiografia recente chamou de pobres livres, e a produção sociológica e etnológica denominou de sertanejos, caipiras, roceiros ou caboclos, contingentes percebidos como propensos a migrarem dos campos às cidades (...)* (LIMA, 1995, p. 126).

A preocupação que orientou a criação do SPI esteve relacionada a *"uma luta pelo monopólio da 'assistência' (ou do exercício de aspectos do poder tutelar)"*. Essa assistência incluía a educação como um serviço que facultaria o progresso moral, intelectual e prático dos índios e caboclos. Tratava-se agora, de substituir a educação catequética por uma escola laica, fundamentada nos princípios do positivismo e garantida pela "proteção militar". A partir dessa orientação política emergem diferentes propostas educacionais visando integrar indígenas e caboclos no mercado de trabalho. Nos anos 40 ressurgem propostas educacionais baseadas na mesma lógica do trabalho desenvolvido pelo SPI, mas acrescidas de fundamentos raciais.

O caboclo, entendido como personagem fundamental no processo de povoamento de todo o país, é, na opinião de Romário MARTINS (1941, p. 207),

> *"o índio de ontem, com apenas as variações do seu contacto, maior ou menor, com a nossa civilização. Sua inteligência, sua resistência física, suas características morais, seu espírito de estoicismo e de perseverança, as qualidades todas de seus antepassados primitivos, essas aí estão à espera de que a história brasileira se repita no aproveitamento de tão*

[75] - A palavra "nativos" tem sido utilizada de modo genérico para significar índios, caboclos e negros. Contudo, são sociedades diferentes que não podem ser reunidas numa mesma categoria analítica, já que este é um mecanismo que objetiva o apagamento das diferenças.

> *preciosa matéria prima de nossa consolidação nacional." (...) Dessa população rural, a mais numerosa no sul e total no norte, [do Brasil] é a população cabocla, - a descendente dos contactos coloniais entre o colono e o nativo".*

Antonio CANDIDO (1975, p. 22), em seu clássico estudo sobre a comunidade de Bofete (São Paulo), afirma que *"o termo caboclo designa o mestiço próximo ou remoto de branco e índio"*, portanto é uma denominação decorrente de mistura étnico-cultural, de fundamento racial. O caipira é referido, pelo mesmo autor, como um tipo cultural, traduz *"um tipo de vida, um modo de ser, nunca um tipo racial"*, no qual também se insere o caboclo. RIBEIRO (1996, p. 197) ensina que o caboclo é fundamentalmente o mestiço de branco ou negro com índio que, no período colonial brasileiro, era

> *"ninguém, porque não sendo europeu nem índio, não era nada. O que eram eles? E eles tinham de sair dessa 'ninguendade' para procurar uma identidade, para inventar a sua própria identidade que viria a ser brasileira".*

A produção dessa identidade era uma preocupação das elites estabelecidas, pois o caboclo deveria, através da escola adequada, configurar-se como o brasileiro que, acreditando nos prodígios do trabalho, desenvolveria uma certa ambição e finalmente estaria integrado, por exclusão, à moderna sociedade capitalista. Mas, para o caboclo, essa questão da identidade não era nem mesmo colocada pois a sua "ninguendade" era atribuída pelos "outros". Na verdade, a categoria caboclo pode ser entendida como uma invenção dos brancos/ocidentais que, tomando a exterioridade do mestiço, atribui aos caboclos uma identidade considerada de transição.

Para Romário Martins, nessa fase de transição identitária, a escola rural seria de suma importância, pois, trabalhando no sentido da integração do caboclo à racionalidade burguesa, contribuiria para reduzir a vinda de imigrantes estrangeiros e permitiria alcançar o "cerne da nacionalidade". Outros autores paranaenses, como Temístocles Linhares, opunham-se a essa

postura de Romário Martins, segundo a qual a diversidade estrangeira fazia do Paraná a "Babel de todas as raças". LINHARES (1985, p. 13), entende que a intensa e diversa presença estrangeira, atribuiu um caráter "peculiar e distintivo" ao povo paranaense, pois seus descendentes tornaram-se "*raças hoje perfeitamente irmanadas na mesma obra de civilização, integradas no espírito novo, de cooperação e fraternidade, (...)*".

De qualquer modo, à escola incumbiria a tarefa de converter os caboclos ao regime de trabalho exigido para a domesticação capitalista dos sertões, ainda nos anos 40. Preocupado com a grande quantidade de imigrantes que afluía ao país e também com os subsídios que o governo oferecia aos estrangeiros, Romário Martins, historiador paranaense e também deputado, faz publicar em 1941 o seu "Plano para a Incorporação do Caboclo na Civilização Nacional" (MARTINS, 1941, p. 201-214). Todo o seu raciocínio volta-se para a necessidade urgente do Estado investir em escolas rurais "realistas",

> *"ao enves de adoções de sistemas e programas exóticos por mais sedutores que sejam, adotemos as nossas próprias realidades,* ***do meio e das suas diferenciações e do homem e das suas necessidades,***[76] *como normas de conduta para o grande empreendimento, que urge seja feito, do ajustamento do caboclo à evolução das classes sociais elaboradoras da ordem e do progresso do Brasil"* (MARTINS, 1941, p. 203).

Os caboclos, mais do que os índios e negros que possuíam identidades étnicas definidas, eram vistos como improdutivos, porém, inigualáveis para coivarar[77]. Mas, do ponto de vista capitalista, os caboclos eram um problema a ser solucionado, pois estavam proliferando e resistiam à integração excludente, enquanto negros e índios apresentavam-se em descenso. Para solucionar a problemática presença dos caboclos, Romário Martins sugeriu uma atuação governamental, cujo ponto de partida implicava em alterar três fatores básicos: 1- condições jurídicas da propriedade e o aproveitamento agrícola da terra,

---

[76] - Negritos do próprio autor.

[77] - Coivarar, conforme o Dicionário Aurélio, é o mesmo que "*empilhar (os troncos e galhos não queimados de todo), para de novo lançar-lhes fogo e desembaraçar o terreno*".

pois, a propriedade incerta e a hostilidade do solo, *"geram derrotas do trabalho"*; 2- assistência médica e saneamento *"nas zonas de influência das escolas"* (...) para libertar o homem das endemias que o tornam improdutivo; 3- orientação racional ao caboclo para que seja *"o máximo cooperador da grandeza nacional do Brasil"*.

Conforme explica MARTINS (1941, p. 205), o plano educacional inspirado em proposta semelhante formulada por Edwin Embree, presidente da Fundação Julius Rosenwald, dos Estados Unidos, associava a escola de ler e escrever (curso primário) ao preparo profissional, que incluía conhecimentos agrários, noções de artes e ofícios, perícias manuais e *"cursos de aperfeiçoamento técnico para vocações especiais"*. Entretanto, no contexto brasileiro, e particularmente no sertão paranaense, era preciso fornecer assistência às famílias, não bastando a educação e atenção às crianças. As precárias condições de higiene e de conforto exigiam a propagação de novos hábitos sanitários, de ordem, trabalho, desejos e aspirações mercantis. (DEMARTINI, 1979).

As escolas rurais existentes seriam ampliadas, exigindo-se investimentos especialmente destinados à assistência das famílias caboclas para que se adaptassem aos *"novos hábitos civilizados"*. De acordo com o autor:

> *"tudo o que se pede para o lar do caboclo, temos dado, com liberalidade, com mãos abertas, para a formação de colônias agrícolas de estrangeiros. É preciso levar em conta que neste empenho de socializar nossas populações caboclas fazendo-as influir mais direta e intimamente em todas as eficiências da raça e da nação, – **não é o caboclo que precisa de nós, – nós, a nacionalidade, é que precisamos dele"*** (MARTINS, 1941, p. 206)

Em 1876, afirma BOUTIN (1979, p. 62) que, o presidente provincial do Paraná determinou *"que se dessem aos colonos as mesmas regalias que se davam aos estrangeiros"*. Isto implicava em garantir também aos caboclos a terra necessária para plantar. Enquanto os estrangeiros apresentavam-se como

produtores de excedentes, os caboclos, no entanto, estavam à margem desse processo modernizante/capitalista, uma vez que produziam para a subsistência. LOPES (1982, p. 30), reportando-se ao estudo de COBRA (1923), faz a seguinte citação:

> *"O sertanejo tem gosto especial pelas grandes extensões de mattas virgens onde a cada anno agrícola roça, planta e faz colheita sem necessidade de carpir. Não lhes agrada falar em divisões, em que se reparte em quinhões o grande immóvel onde, muita vez, um só condomino desfruta o todo (...). No Paraná, assim como em certas regiões de São Paulo, sertão parece ter o mesmo sentido: terra de ninguém, passível de ser tomada em posse".*

Alguns fazendeiros consideravam os caboclos como indolentes para o trabalho, enquanto outros preferiam contratar seus serviços, pois não possuíam consciência clara de seus direitos e eram menos exigentes do que os estrangeiros. Além disso, não possuíam qualquer entidade que representasse seus interesses.

Originalmente a população constituída por negros ou índios e depois por caboclos, estava localizada nas áreas litorâneas, mas foi se afastando para o interior dos sertões, ao longo da colonização portuguesa. Segundo Romário MARTINS (1941, p. 206), nos locais onde a população cabocla se concentrava havia apenas um professor que ensinava as primeiras letras, *"um professor alfabetizador, um inspetor de quarteirão, um agente do fisco e um cabo eleitoral. E nada mais"*. A escola primária não era suficiente para civilizar os espíritos "treteiros" dos caboclos brasileiros que se embrenhavam mato adentro. Necessário se fazia uma educação voltada à preparação do "espírito e do corpo" e não restrita apenas à transmissão de conhecimentos. A alfabetização era somente uma parte da tarefa a ser empreendida no sentido de "civilizar" ou moralizar o caboclo, pois, mesmo iniciado nas primeiras letras, permanecia apático, o que significa dizer que não se deixava "civilizar" ou "integrar-se" facilmente. Além disso, a proposta educacional referia-se ao preparo do caboclo,

> *"suas formas complexas de ensino e educação, de auxílio econômico, de assistência médica, de garantia à propriedade rural onde esse pária em sua própria Pátria erga o seu lar, lavre a sua terra e colha os seus frutos"* (MARTINS, 1941, p. 210).

Para tanto, o autor propôs que o governo estadual paranaense se orientasse pelo exemplo dos jesuítas da região de Guaíra, que edificaram escolas para *"moldar as almas dos gentios"*. O Plano, apenas esboçado, não foi concretizado tal como previsto, pois as escolas rurais nem de longe chegaram a ser especiais. Desde 1918, Romário Martins vinha se preocupando com a questão educacional, tendo apresentado, neste mesmo ano, um projeto junto à Assembléia Legislativa do Estado, para a fundação de uma Escola Agronômica do Paraná. Justificou a proposta em razão da *"fertilidade das terras"* e da

> *"igualmente sabida resistência do lavrador paranaense para toda a sorte de trabalhos rurais. (...) Entretanto, Estado assim tão bem dotado de todas as condições (...) não tem siquer o ensino primário agrícola correspondente a tão poderosos fatores, representados pelas suas condições mesológicas e pelo adequado feitio das suas populações rurais"* (MARTINS, 1944, p. 261)

Mesmo que se tratasse apenas de propostas, elas desempenharam a função ideológica de referendar ou difundir pré-conceitos acerca da *"resistência do lavrador paranaense"* para o trabalho rural. A modernização do meio rural passava necessariamente pela escola agrícola, como forma de concretizar o estabelecimento de situações adequadas para a realização do projeto de "desenvolvimento" do meio rural.

Excetuando umas poucas e bem equipadas instituições de ensino agrícola existentes no Brasil, desde os anos 40 até o presente momento, observa-se que a maioria das escolas rurais permanece com a mesma estrutura tosca e carente que historicamente marcou o sistema de ensino no meio rural paranaense, confirmando sua posição subalterna.

Em 1935, as escolas agrícolas do Estado do Paraná, centralizadas na região da capital, foram regulamentadas em 1938. Os alunos freqüentavam primeiramente o curso primário, cumprindo ao mesmo tempo um preparo de ensino elementar rural com caráter prático; após a conclusão deste curso, com duração de 4 anos, aqueles que demonstrassem interesse e aptidões para a agricultura, eram transferidos para uma escola mais especializada que objetivava formar o profissional "trabalhador rural". Nesta escola os alunos lidavam com instrumentos e máquinas agrícolas, aprendiam a combater pragas e moléstias, noções de avicultura, botânica, horticultura, etc... Aos concluintes era atribuído o título de "capataz rural".

Portanto, o "Plano para a Incorporação do Caboclo na Civilização Nacional" não foi único. Depois dele, outras propostas, a exemplo da Campanha Nacional de Educação Rural (esboçada no primeiro capítulo), seguiram o mesmo caminho, inspiradas em idéias de educadores como Alberto Torres, Sud Menucci e outros que trataram da questão (DEMARTINI, 1997). Essas propostas ficaram conhecidas, posteriormente, com o nome de ruralismo pedagógico, uma tendência político-educacional que visava fixar o homem no campo, propagando, através da escola rural, a noção de que *"toda e qualquer ação política tendente a desviar o Brasil do seu destino agrícola seria um crime contra a natureza e contra os interesses humanos"* (MARTINS, 1941, p. 214). Tudo isso tem a ver com a construção da identidade nacional, a partir das raízes étnicas de negros, do branco português e dos índios, que se encontram sintetizadas na figura do caboclo que, no entanto, está a meio caminho da "civilização". Por isto, ao mesmo tempo em que as raízes étnicas são reafirmadas, na figura do caboclo, sua identidade precisa assumir a forma do nacional, europeizado e branquificado.

Pode-se dizer, de modo sintético, que a preocupação com a questão da configuração racial do "homem brasileiro" e mais especificamente do "homem paranaense" emerge com mais força no Paraná, principalmente quando a imigração estrangeira se torna mais volumosa. A constituição do "cerne da nacionalidade" era uma questão posta pelas elites, mas, os índios,

por exemplo, não ofereciam qualquer perigo, pois, muitos deles já haviam sucumbido após os contatos com os brancos. A maior parte estava controlada e reduzida em áreas administradas pelo SPI e apenas um ou dois grupos ainda viveram arredios até 1930, na região do rio Cinzas e Laranjinha, a 100 quilômetros de Londrina[78]. Os negros constituíam uma minoria inofensiva. Assim sendo, os únicos que mereciam "cuidados especiais" eram os caboclos, que deveriam ser incorporados ao mercado de trabalho rural.

Isto demonstra, de um lado, a firme crença na idéia de que o Brasil era um país agrícola e, de outro, deixa claro o modo como os sertanejos ou caboclos eram socialmente concebidos. Tratava-se, de acordo com a lógica dominante, de um segmento social que produzia apenas o necessário e de forma rudimentar, portanto necessitava modernizar-se.

LOPES (1982, p. 29), entende que, desde o início do século XX, a conjuntura brasileira e principalmente a paranaense eram favoráveis à implantação de núcleos coloniais estrangeiros, mas a discriminação contra os trabalhadores nacionais no tocante ao

> *"acesso à terra era uma realidade: os estrangeiros podiam comprar lotes coloniais; os nacionais, somente arrendá-los. Fora isso, essa diferença se expressava para os caboclos por uma contínua expropriação das terras por eles apossadas no sertão. (...) diante do cercamento das propriedades, que os colonos europeus usavam, se sentiam apertados, pois nada costumavam cercar, se deslocavam para outras áreas".*

Em certas situações, dependendo dos interesses que estavam em jogo, os caboclos eram tidos como pessoas que possuíam *"inteligência, resistência física, características morais, espírito de estoicismo e de perseverança"*, constituindo a *"matéria prima da consolidação nacional"*, qualidades herdadas dos antepassados. Contraditoriamente a imagem do Jeca Tatu retrata, na perspectiva dos estrangeiros, o caboclo como um personagem doente e fraco. A imagem do caboclo oscila pendularmente, ora aparece como o sujeito

---

[78] - Sobre a pacificação desses últimos grupos ver TOMMASINO, 1995.

inteligente, resistente e estóico, ora como indolente, doente e fraco. Afirma BOSI (1992, p. 332) que

> *"o índio, o negro, o mestiço, mulato ou caboclo são vistos como seres dignos de simpatia, embora mais toscos, mais rudes, mais instintivos, em suma, mais primitivos, e, palavra que escapa, inferiores aos brancos. Sublinha-se o seu caráter pré-lógico ou não lógico (preconceito que vem sendo desfeito no século XX) e postula-se uma série de alterações negativas ou degenerescentes peculiares à mestiçagem".*

Para MARTINS, os caboclos podiam ser dignos de admiração porque suas

> *"qualidades étnicas eugenizáveis foram em largo período de nossa história o precioso fator de realizações de tais vultos, - é de esperar que de novo reavivadas e revigoradas pela educação, pela instrução e pela saúde, venham novamente a influir na nossa evolução". (...) Os êxitos dessa obra interessam sobremaneira ao problema da nossa unidade étnica, ou pelo menos, de nossa subsistência nacional, problema que em dado momento de nossa inexperiência política substituímos pelo da imigração subvencionada de campônios europeus mais ou menos bizonhos (...)".* (1941, p. 208)

Por causa dos "bisonhos"[79] imigrantes que chegavam, os autóctones estavam perdendo o *status* de "cerne da nacionalidade" mas, para o autor, as suas qualidades biológicas e étnicas poderiam ser recuperadas. Essa perda era atribuída à assistência que o poder público estadual administrava aos europeus, deixando os caboclos ao abandono. Portanto, era injusto atribuir a *"derrota do caboclo ante a diligência do estrangeiro"*, devendo-se opor-lhe o *"único recurso infalível, que é o da volta à matéria prima nacional, ao apêgo às*

---

[79] - De acordo com o Dicionário Aurélio, a palavra "bisonho" significa: *"pouco adestrado em qualquer mister; inexperiente, inexperto; inábil. Novato, principiante"*. Ainda que a palavra não se refira a qualquer etnia, seu uso parece ser bastante oportuno para ocultar possíveis preconceitos raciais em razão da cor, mesmo porque, neste momento, Romário Martins e outros intelectuais paranaenses estão advogando a idéia do aperfeiçoamento da raça local. Para tanto, passaram a defender a vinda de imigrantes do norte da Europa, pois eram "morigerados e operosos", isto é, pessoas de bons costumes.

nossas matrizes étnicas que deram à nossa nacionalidade a sua fisionomia tradicional e a unidade de sua alma histórica".

O caboclo (mestiço brasileiro), ainda que combalido, precisava ser recuperado diante da diversidade étnica dos imigrantes. Tratava-se de um modo de preservar a "brasilidade" em suas formas mais autóctones. Nesse sentido, a escola primária rural desempenhou funções cambiantes que variavam de acordo com os propósitos das elites dominantes (geralmente compostas por brancos/europeizados) e, amparada num viés etnocentrista, serviu para transmitir uma identidade cabocla que realmente não existe, pois é uma construção dos "outros", dos estrangeiros advenientes.

De acordo com LOPES (1982, p. 175), desde os anos 50, na região norte paranaense, *"era quase impossível a reprodução dos caboclos como classe social. Tão alheios a eles eram as noções de propriedade privada, mercado de terras, venda regular de força de trabalho, que passavam a vigorar".* Ainda assim, a educação proposta deveria integrar o caboclo na economia de mercado tal como ocorria com os adventícios, já que ele vivia num mundo à parte, onde a produção para a sobrevivência lhe bastava. Os professores, para além das atividades docentes, precisavam ser "creadores" do processo de "erguimento social" dos caboclos, pois suas capacidades apenas aguardavam as possibilidades de readquirir suas "expressões primitivas". Em São Paulo, DEMARTINI (1989, p. 12), retomando opiniões de administradores e educadores que atuaram no contexto da Primeira República, ressaltou que se pretendia o "reerguimento moral dos caboclos"; além disso, considerava-se a

> *"educação dos caboclos muito mais difícil e complexa do que a do imigrante. O Caboclo, inteiramente avesso à escola, não compreende a vantagem della para si nem para seus filhos Portanto a escola de caboclos deveria atuar na regeneração moral desses "cidadãos analfabetos".*

Afirma também a autora que, nas primeiras décadas dos anos 1.900, os administradores paulistas tendiam a privilegiar as escolas urbanas em

detrimento da maioria populacional, que se concentrava nas áreas rurais. Consideradas avessas à escolarização, uma citação do Anuário do Ensino de São Paulo, datado de 1917, procura explicitar as razões administrativas desse entendimento:

> *"o chamado Norte de São Paulo, cuja população rural, constituída quase exclusivamente de descendentes de caboclos que se dedicam ao amanho da terra, precisa ter escolas que cuidem, primordialmente, de afastar as causas de seu abatimento moral; levantar-lhes o caráter; dar-lhes hábitos de trabalho e fazer a propaganda dos novos processos de agricultura"* (DEMARTINI, 1989, p. 11).

De fato, tais posições político-administrativas são importantes para que se possa comparar as concepções sobre a educação dos caboclos que, em termos mais genéricos, apresentaram-se de modo bastante semelhante. Ainda que alguns autores tentassem, a exemplo de Romário Martins, fazer uma espécie de defesa das qualidades dos caboclos, tratava-se de uma defesa fundamentada em argumentos etnocentristas do branco ocidental (ariano), portanto numa perspectiva preconceituosa.

No Paraná, segundo MICHAELE (1969, p. 81), o primeiro recenseamento feito sob o regime republicano, em 1890, apontou uma população de 249.491 habitantes, sendo 5,17% o coeficiente de negros, 18,66% de mulatos e os caboclos somavam 12%. Note-se, contudo, que os índios não aparecem nas estatísticas, por que estavam nos aldeamentos. Mais do isso eram "transitórios" e logo estariam sendo incorporados na sociedade nacional.

As estatísticas por etnias, na região de Londrina, começaram a ser registradas, após 1930. Ainda que os dados sobre a presença de negros e caboclos sejam raros, os próprios estrangeiros e brasileiros advenientes, contam histórias sobre eles.

> *"Em 1924 o meu [avô] veio para o Londrina, fazer uma roçada, logo que compraram o terreno de 2.500 alqueires, ali naquelas partes do Três Bocas. Então ele veio levantar as divisórias e foi ali que encontrou uma família de escravos foragidos. Eles moravam no centro da gleba e meu*

> *avô doou 100 alqueires, bem ali onde tem umas ilhas. O Seu Rogaciano era um escravo bem antigo, ele tinha toda família ali. Mas, em 24, o meu avô só marcou as posses e voltou em 32 pra fazer as primeiras derrubadas e apenas em 34 viemos de mudança e uma parte da nossa família ficou na casa do Seu Rogaciano. (...) Eu não estranhei os negros porque meus avós tiveram muitos escravos quando moraram na fazenda em Botucatu e também ali em Jacarezinho tinha a Maria José que cuidava da gente e da nossa roupa de escola, ela falava tudo enrolado, tipo negro mesmo"* (Professora 3).

Na história brasileira, aos negros se destinou o lugar da inclusão por exclusão, pois, ainda que tivessem sido responsáveis por toda a produção colonial, estavam impedidos de qualquer espécie de participação. No período anterior aos anos 30, não se conhece qualquer experiência escolar dirigida para a educação de negros. Conforme já se afirmou anteriormente, tratava-se de um segmento social que também era visto como transitório. Os negros passariam por um processo de embranquecimento.

No início dos anos 30 — lembra um imigrante japonês de Assaí — que, a certa altura de sua caminhada, *"parou num rancho de um caboclo. No terreiro tinha um pé de algodão em flor (...)"* e desde então passou mais de quarenta anos plantando algodão (OGUIDO, 1988, p. 138). Outros estrangeiros afirmam:

> *"tinha os caboclos, pelos lados onde hoje é a Warta. Meus irmãos iam buscar mantimentos lá para a gente comer (...) eles plantavam feijão, arroz, mandioca e batata doce(...) Foram os caboclos que disseram que polvilho de mandioca curava a diarréia e deram para os meus irmãos.(...) Era um santo remédio(...)"* (ALMEIDA, 1997, p. 107).

Geralmente os caboclos criavam porcos no mato, além de cultivar o necessário para a subsistência em terras posseadas. Esses brasileiros constituíram-se, eles mesmos, como escolas vivas oferecidas aos estrangeiros que se apresentavam despreparados para sobreviver na adversidade do mato. Os saberes e fazeres dos caboclos foram fundamentais para os estrangeiros, pois

> *"para fazer uma casa [o brasileiro] não precisava nem de prego (...). Com um machado, uma foice e um facão ele fazia a casa. Em volta ele cortava o palmito, para amarrar não era prego e sim usava cipó do mato. Com as folhas do palmito cobriam a casa e faziam as camas (...). Isso tudo eles (os alemães) aprenderam com os caboclos"* (ALMEIDA, 1997, p. 108).

O uso cotidiano do palmito, da mandioca e da caça na alimentação, bem como os fornos de taipas, muitas receitas de remédios caseiros produzidos com ervas nativas e outros saberes dos caboclos foram apropriados pelos estrangeiros que deles se utilizaram como meios necessários à sobrevivência e adaptação à nova terra. Mesmo que as contribuições dos caboclos tenham sido valorizadas por alguns imigrantes estrangeiros, ainda assim, eram observados de modo pré concebido. À medida que as memórias vão refazendo o passado, os preconceitos ficam mais evidentes. Para os japoneses, que se radicaram na região norte do Estado, fundar escolas tinha o sentido de evitar que seus filhos "*se transformassem em caboclos (analfabetos)*" (ASARI, 1992, p. 51). Mas não se pode ignorar que, nas condições iniciais da reocupação, o estrangeiro também se "acaboclou", assimilando alguns dos seus hábitos para sobreviver em território ainda inexplorado.

Filhos de caboclos que já freqüentavam escolas para índios, passaram a freqüentar algumas escolas rurais isoladas (mesmo aquelas fixadas em colônias estrangeiras). Além disso, outras formas de letramento, não escolarizadas, devem ter sido desenvolvidas pelos próprios caboclos na condição de leigos. Fazem parte, no entanto, de um pedaço da história que precisa ser pesquisado.

Ainda que tenha valorizado a educação escolar, o caboclo brasileiro é lembrado como o sujeito desprovido de qualquer pretensão ou "ambição" relacionada com a escola. Mas, no final dos anos 50, um professor de escola rural localizada numa seção rural de japoneses, afirmou que

> *"a colônia era bem organizada e isso facilitou também para os brasileiros que moravam lá, (...) As famílias dos nossos caboclos talvez se espelhando um pouco nisto também faziam questão de mandar os*

> *filhos para a escola e procuravam dar, a exemplo dos japoneses, condições para seus filhos estudarem. Os filhos dos nacionais (pequenos produtores e trabalhadores em fazendas da redondeza), com 7 ou 8 anos, tinham as mãos calejadas e às vezes duras, com dificuldades para escrever, realmente trabalhavam desde pequenos. (...)Eu nunca tive problemas com os pais mesmo dos nativos, mesmo dos caboclos da região. Quando fazíamos as reuniões, mutirões para limpeza da escola e do mato ao redor, apareciam todos e levavam alguma coisa para beber e comer, já virava uma festa a limpeza coletiva da escola"* (Professor 1).

Brasileiros e japoneses compõem quadros culturais diferenciados, especialmente quando se considera que não há possibilidade de comparar culturas. Mesmo assim, MICHAELE (1969, p.76) menciona que os *"nacionais"* eram chamados de modo pejorativo como *"caboclos, cariboca ou curiboca, jagunços, caipiras, capiaba ou capiau, tabaréu, cafuso, mulatos, mestiços, mamelucos, nativos, párias"*, nordestinos[80]. Certamente tais denominações decorriam de comparações etnocentristas. Mais do que isso, os caboclos eram conhecidos como pessoas indolentes, desprovidas de higiene e de saúde enfraquecida. De fato, despossuídos como eram, não é de se estranhar que se tornassem mais suscetíveis. Há quem os culpe, até mesmo pela destruição dos prédios escolares desde algum tempo abandonados em determinadas áreas rurais, *"(...) tudo abandonado, acabaram com tudo e o caboclo, vamos usar o termo bem certo, nosso povo nordestino, ficou lá destruindo tudo"* (Professora 15). Em algumas seções rurais de japoneses, fundadas após a década de 50, a presença de caboclos passou a ser ainda mais necessária, pois eles compunham a força de trabalho disponível. Mas, nesse momento, já não se pode falar na existência do caboclo que vivia nas matas antes dos anos 30. No período de

> *"30-60, sua presença diminui sensivelmente na área dada à formação da frente pioneira, sendo ainda notada no Sudoeste. Ao contrário, os*

[80] - Pode-se supor, de um lado, que houve a incorporação dos nordestinos provenientes em várias correntes migratórias, para trabalhar nas lavouras de café, na categoria de caboclo local. De outro lado, supõe-se que o caboclo tenha uma existência nacional e, sendo excluído do acesso à propriedade privada, continua migrando para novas frentes de ocupação.

> *posseiros e outros elementos que ali se instalam nessa época, já têm, a produção voltada para o mercado. E muitos deles, sertanejos modificados, já aspiram também o direito à propriedade de um espaço de terra"* (LOPES, 1982, p. 227).

Modifica-se também a relação do sertanejo com a escolarização que passa a ser entendida como necessária, pois encontram-se, esses sertanejos, "integrados" ou impregnados pela lógica do mercado. DEMARTINI verificou que

> *"a escola era valorizada pela população rural porque necessária para entender a linguagem urbana (pois a escola estava comprometida com concepções e valores urbanos). Estas observações, a partir de trabalhos de pesquisa, se contrapunham aos que afirmavam o desinteresse do homem do campo pela educação"* (1979, p. 110).

A estrutura e direção político-pedagógica da escola não parece ser fator decisivo do interesse ou desinteresse da população rural pela educação, pois a questão está diretamente relacionada às circunstâncias históricas globais e específicas, isto é, ao tipo de trabalho que predomina em determinado momento e ao modo como a sociedade global se organiza. Portanto, longe de pensar que os caboclos não se interessavam pela escola, é preciso colocar a questão numa perspectiva mais ampla, a fim de evitar interpretações apressadas. Ademais, o trabalho para as crianças "nacionais" iniciava-se precocemente e era necessário.

O depoimento de um professor ilustra as situações que resultavam da presença de crianças caboclas nas escolas rurais.

> *"(...) os caboclos locais não tinham as menores condições. (...) eram empregados, realmente paupérrimos. Então eram crianças que precisavam de assistência médica e aí nós comprávamos principalmente remédios. Tanto é que chegou em maio mais ou menos teve tanta criança doente que precisamos chamar um médico. (...) As doenças mais comuns eram as resultantes das verminoses"* (Professor 1).

O mesmo professor, avaliando a sua trajetória, entende que não sentiu tanta diferença quando, provindo da Itália, passou a residir no interior de

São Paulo. A mudança mais radical e aventureira foi mudar-se do interior de São Paulo para uma "colônia" de japoneses e caboclos, porque os costumes eram completamente diferentes da população paulista, que era quase toda de origem européia.

Essa abordagem, reunindo índios, caboclos e negros, procurou demonstrar que existiam diferentes formas de sociabilidade na região de Londrina, antes do processo de reocupação nos anos 30. Escolas houve que estiveram situadas em pontos originários da história da educação regional, tal como a experiência jesuítica das reduções no século XVII. Após um período de certo abandono do território regional, no século XIX emergem práticas escolares voltadas para a integração/excludente de caboclos e índios, na sociedade nacional/brasileira, porém cristã/ocidental. Ainda que se trate de experiências pontuais estabelecidas no interior da Colônia Militar de Jataí e dos aldeamentos anexos, não podem ser ignoradas como se a história educacional e escolar pudesse ser contada somente após a chegada dos imigrantes estrangeiros.

Obviamente não há como ignorar que a modernidade educacional, representada pela escola laica, burguesa, nacional/européia, é inaugurada a partir das práticas desenvolvidas pelos imigrantes que chegavam à região, como portadores de saberes e fazeres desconhecidos pela rarefeita população pré-existente, cujas necessidades educacionais eram satisfeitas no cotidiano vivido. Em contraste com o modo de vida que predominava nos sertões localizados no norte (assim chamado novo) do Paraná, a derrubada intensa das matas, com o esquartejamento e cercamento das terras, a edificação de escolas e igrejas, significava a introdução do estilo de vida "civilizado", que ora se impunha pelo avanço das forças históricas modernizantes. Assim, os imigrantes representavam a modernidade, enquanto o modo de vida dos caboclos, índios, negros e até mesmo de certos fazendeiros pré existentes, significava o atraso. Mediando a dialética atraso/modernidade, a educação escolar aparece como o elemento capaz de apagar o atraso, introjetando, nos sujeitos "aborígenes", a racionalidade adequada ao mercado nascente. Os

projetos de transformação dos índios e caboclos em "trabalhadores rurais" apostavam nessa perspectiva.

O movimento civilizador introduzido por meio da igreja/catequese e das escolas na região de Londrina, constituiu-se numa forma de colonização altamente violenta, já que significou a expropriação das formas de vida e sociabilidade anteriormente estabelecidas, pela imposição de uma outra cultura, que se fez dominante. Para os europeus e para os orientais/japoneses a escola era entendida como instituição necessária à produção e reprodução cultural, portanto, como uma instância de fruição dos direitos sociais.

De modo geral, a rede escolar rural, constituída nos primeiros tempos da reocupação, atendeu especialmente aos filhos dos imigrantes estrangeiros e apenas supletivamente aos "de dentro", que nem mesmo eram considerados como cidadãos plenos. Do ponto de vista da lógica estrutural e cultural dominante, os planos de "integração e assimilação" dos grupos sociais pré-existentes na sociedade nacional deram certo, pois, na verdade, não se tratava de incorporá-los, mas de reafirmar a inferioridade porque eram diferentes, em tudo, dos brancos/europeus. Nesse sentido, a unidade social propugnada historicamente pelas elites, como tarefa da escola, se fez de modo estratificado e etnocêntrico, pois não se tratava, realmente, de eliminar as injustiças e desigualdades sociais que persistiram e se aprofundam.

Do ponto de vista dos "de dentro"/excluídos, o não-uso dessa escola significou, a um só tempo, a possibilidade de preservar as identidades étnicas e uma eficiente forma de exclusão do direito à história escrita, de apagamento histórico. Mesmo nas situações de uso das escolas brancas/européias, as elites que defendiam idéias integracionistas, não contaram com o caráter contraditório da história, pois as diferenças étnicas e socioculturais não foram eliminadas mas sim recriadas, a despeito do etnocentrismo branco que prevalece na transmissão do conhecimento escolar. Assim, o direito à reescrita da história passa a ser reivindicado por nações indígenas, negros (pelos diferentes) como a única possibilidade de forjar uma educação escolar que reconheça a

UNICAMP

pluriculturalidade e plurinacionalidade da sociedade brasileira. GONÇALVES & SILVA (1998, p. 70), entendem que:

> *"Não se trata, (...) de multiculturalizar o modelo de nação vigente, mas de reinventá-lo. Para tanto, será preciso reinventar o 'modelo cultural, o que significa reescrever o conhecimento da organização social, trazendo também o ponto de vista dos outros grupos que não os descendentes dos anglo-saxões, ou seja, dos afro-americanos, dos nativos-americanos, dos latinos, etc.".*

A trajetória histórica da educação escolar indígena aponta, na atualidade, para uma espécie de reapropriação da instituição pelos índios. Eles reivindicam o ensino bilíngüe e intercultural como uma possibilidade de, por um lado, marcar fronteiras étnicas entre a escola branca e européia e aquela que se faz necessária para o reconhecimento da alteridade e não apenas das diferenças transformadas em desigualdades. Por outro lado, eles desejam acrescentar (e não substituir) os conhecimentos e técnicas dos brancos e com isso dominar os códigos da sociedade dominante na qual se encontram inseridos.

Destaca-se, finalmente, a necessidade de se realizar outros estudos para recontar as trajetórias empreendidas pelos caboclos[81] do norte paranaense, que não se constituíram em comunidades homogêneas, de modo que não se sabe exatamente onde estão e quem são. Trata-se de um segmento social, cujas trajetórias mais recentes são desconhecidas, principalmente quando se os compara com os índios que, talvez por causa do confinamento em que vivem, têm resistido a todas as formas de apagamento, reafirmando a identidade étnica e lutando pelo direito de escrever suas histórias, sem contar que estão vivendo em reservas que são territórios delimitados pelo Estado.

Quanto aos negros, reafirma-se a mesma carência de estudos. No Paraná, é provável que algumas famílias negras possam ser remanescentes da escravidão colonial, mesmo porque havia escravos nas fazendas existentes

---

[81] - Através do suporte lingüístico a professora Vanderci de Andrade Aguilera (UEL), elaborou o **Atlas Lingüístico do Paraná,** referência fundamental para outras pesquisas sobre a população cabocla.

antes dos anos 30. Estudos realizados por outros pesquisadores evidenciam a exclusão dos negros mesmo neste século: FERNANDES, (1986, 1964); IANNI (1996); GUSMÃO (1993, 1995/96); GONÇALVES & SILVA (1998); NASCIMENTO (1969, 1978), entre muitos outros realizados em diferentes regiões do Brasil.

3.2 Escolas Européias em Território Sertanejo

Com o fim da primeira guerra mundial, inicia-se um período de reorganização européia e de consolidação da hegemonia norte-americana. A crise de 29 abalou a economia mundial, causando graves conseqüências também no Brasil. O café, que era a base da economia nacional, sofre uma drástica desvalorização no mercado internacional, exatamente no momento em que há uma crise de superprodução. A intervenção governamental no setor foi inevitável e, à primeira vista, contraditória. De um lado houve a proibição do plantio de café em áreas que já eram produtoras e, de outro, as leis proibitivas não atingiram o Paraná. A possibilidade de plantar café no Paraná justificava-se na medida em que, sendo demorado o processo de plantio e produção (mais ou menos 5 anos), até que o café estivesse apto a ser comercializado, a crise mundial já teria sido solucionada.

Paralelamente à crise mundial, o Brasil vivia um período de instabilidade política, com a posse de Getúlio Vargas que governou "provisoriamente" desde 30 até 37, quando decidiu instalar o "Estado-Novo". Desse modo, a instabilidade iniciada em 30 se prolongou até meados da década de 40. Muitos cafeicultores paulistas desanimados com as leis proibitivas rumaram para o norte do Paraná, onde era permitido formar novos cafeeiros. Nessa fase de crise mundial e instabilidade política que o fluxo imigratório é acentuado em direção às novas fronteiras agrícolas, entre as quais despontava o norte do Paraná. Paulistas, mineiros e estrangeiros já fixados no Brasil, interessados na produção de café e no acesso à propriedade privada da terra, emigravam. Após 1930, os países estrangeiros, que até então estimulavam a emigração,

passaram a fixar leis restritivas e os governos autoritários da Alemanha, Itália e Japão estabeleceram pesadas taxas, que deveriam ser pagas pelos que desejavam emigrar. O Brasil, de seu lado, proibiu a entrada de imigrantes para compor a força-de-trabalho. De acordo com OBERDIEK (1997, p. 88), só poderiam entrar no Brasil

> *"pessoas que tivessem familiares diretos, até de 2º grau, residindo no país por mais de um ano, ou tivessem investimentos industriais, ou fossem proprietários de terras. E para entrarem deveriam, ademais, pagar taxas de emigração. Da Alemanha não era fácil sair. (...) era necessário possuírem recursos. Como, na década de 1930, os que estavam saindo da Alemanha eram os chamados, genericamente, semitas, ou seja, judeus-alemães, eles pagavam o que podiam para sair".*

Pairava, conforme CARNEIRO (1988, p. 107), o receio de abrigar contingentes imbuídos das ideologias nazi-fascistas, que poderiam constituir "quistos raciais". Nessa época, as correntes imigratórias de estrangeiros refluem mas não se esgotam. Na perspectiva do nacionalismo, a construção da identidade nacional-brasileira seria uma decorrência do processo histórico de

> *"caldeamento ou fusão, termos comuns nesse discurso nacionalista, também baseados na suposição da inferioridade racial dos não brancos.(...) as comunidades classificadas como 'estrangeiras' [representavam], inclusive, uma ameaça para a unidade do Estado. A* ***brasilidade****, portanto era uma condição fora de alcance dos não assimilados, estando ou não em evidência a tese do branqueamento"* (SEYFERTH, 1998, p. 32)

Na região de Curitiba, a intensa participação de diferentes grupos étnicos, provenientes especialmente da Europa, implicou na configuração de um contexto de pluralidade e visibilidade das diferenças que mobilizavam esses grupos a investirem na reconstrução de suas etnicidades. Estudo de KLUGE (1996, p. 22), revela que:

> *"No Calendário dos Festejos de comemoração dos 300 anos de Curitiba foram incluídas festas praticadas no interior dos grupos étnicos, cultos*

religiosos, espetáculos, feiras e exposições, dramatizando a pluralidade étnica da população curitibana".

Essas celebrações das etnicidades não foram vistas na comemoração dos 250 anos de Curitiba, em 1943, pois se tratava de um tempo em que Alemanha, Japão e Itália eram inimigos, sendo necessário esconder as identidades étnicas que, mesmo ocultadas, permaneceram fiéis às origens. É significativo ressaltar que nas festividades e até mesmo na publicação de material comemorativo do 28º Festival Folclórico de Etnias do Paraná de 1989, os índios e negros ficaram ausentes.

Desde o final do século XIX e início do século XX, autores como Sebastião Paraná e Romário Martins alertavam para a necessidade de introduzir no território paranaense o maior número possível de imigrantes brancos, especialmente os do norte da Europa, porque eram considerados "operosos" e "morigerados", isto é, moderados em seus costumes, educados e nada exóticos. Em contato com os autóctones, contribuiriam para a formação do "homem paranaense". Essa idéia do aperfeiçoamento da "raça local" em Romário Martins referia-se a uma situação futura, constituída através de contatos interétnicos com os brancos europeus do norte, evitando-se os "bisonhos estrangeiros".

Entre os anos 30 e 50, a idéia do "*homem paranaense, brasileiro, branco e descendente de imigrantes europeus*", sofreu a influência das teorias da aculturação e assimilação. Nessa perspectiva, Wilson Martins (entre outros intelectuais paranaenses) trabalhando com a noção de "Um Brasil Diferente" (MARTINS, 1989), focalizou o Paraná como uma espécie de laboratório onde se processou o caldeamento racial, isto é, o branqueamento, portanto, o nacionalismo implicava tanto na integração, quanto na exclusão. Tratava-se claramente de uma perspectiva eugênica, harmônica e mitificada do "*mais europeizado, porém não menos brasileiro de todos os estados brasileiros*". Esse mito do Paraná europeu ainda aparece nos discursos inflamados dos políticos que, em geral, tratam de traduzir uma identidade paranaense composta de

"todas as gentes", *"laboratório étnico do Brasil"* ou, como dizia o Bento Munhoz da Rocha Neto, governador do Estado no período de 1951 a 1955, *"no Paraná o Brasil marcou encontro"*.

As diversas nacionalidades de imigrantes europeus que compuseram o quadro populacional da colonização do Paraná, constituíram inúmeras colônias agrícolas (algumas espontâneas e outras não) e fundaram cidades a partir de núcleos coloniais de composição étnica homogênea ou heterogênea, formados por italianos, poloneses, ucranianos, alemães, entre outros. Eles marcaram presença, desde o período colonial, sobretudo no sul do Estado e, no final do século passado, dirigiram-se, inicialmente de modo tímido, para o interior do Paraná. Para KLUGE (1996, p.17) neste caso incluiu-se a experiência anarquista realizada no período de 1890 a 1895, quando um grupo de 120 imigrantes do norte da Itália, *"entre intelectuais, técnicos, artífices e lavradores, todos vivendo os ideais anarquistas"*, fundaram a Colônia Cecília idealizada por Giovani Rossi, médico, agrônomo e militante socialista italiano, que obteve junto ao governo brasileiro a concessão de 300 alqueires de terra, na comarca de Palmeira, nos Campos Gerais. Assim, na região sul e também no sudoeste do Paraná, os italianos formaram grandes "colônias", das quais resultaram cidades. Dados estatísticos referentes ao ano de 1930, mostram a existência de 7 escolas primárias italianas no Paraná, sendo que apenas duas delas ficavam na capital (TRENTO, 1986, p. 182). Essas experiências, no entanto, ocorreram fora do território definido para esta pesquisa.

Para Londrina, a maior parte dos estrangeiros reimigrou de outros Estados e também do sul do Paraná. Até o ano de 1938, havia 2.923 proprietários de 30 procedências externas diferentes. A maioria era de europeus, acrescidos de uma quantidade minoritária de argentinos e sírios, entre outras inúmeras nacionalidades. A existência de escolas dependia do número de estrangeiros que se reunia em propriedades próximas. Quanto menor a quantidade de pessoas pertencentes a uma mesma nacionalidade, menos provável era a presença de uma escola étnica. As escolas de imigrantes europeus, nas quais o ensino era ministrado na língua de origem, tiveram uma

duração mais efêmera, quando se as compara com as estratégias utilizadas pelos japoneses, a fim de garantir espaço para a transmissão das tradições e valores nipônicos. De fato, após a Segunda Guerra Mundial, as experiências escolares fundadas por diferentes grupos sociais europeus são diluídas, abrindo espaço para as escolas nacionais. Entretanto, isso não implicou no fim do processo de europeização, mesmo por que o modelo oficial já era europeu.

Não há dados disponíveis sobre a existência de escolas destinadas exclusivamente aos filhos de imigrantes italianos, portugueses, espanhóis, ingleses e outras nacionalidades européias que migraram para o norte do Paraná. Mas também não se pode descartar a hipótese de que tenham existido no interior de associações, na forma de grupos culturais ou como atividades restritas aos próprios grupos étnicos. Ao contrário de japoneses, alemães e outros europeus que se radicaram no norte do Estado do Paraná, os italianos não se congregaram em povoados organizados, mas constituíram parte importante da população local e regional já nos anos 40[82].

Entre os italianos, pode-se considerar, como uma experiência de significados étnicos e político-ideológicos, a escola construída no início dos anos 30 por *"Heber Palhano*[83]*, para alfabetizar os filhos dos adeptos do credo integralista"*. ZORTÉA (1973, p. 16), informa que esta teria sido a segunda escola do município de Londrina, fundada na sede da propriedade rural que se localizava fora dos domínios das terras da CTNP. Ela passou a pertencer à prefeitura de Londrina em 1948, com a denominação de "Escola Duque de Caxias". As práticas desenvolvidas nesta instituição são desconhecidas, assim como sua localização e outros detalhes importantes. Provavelmente a região tenha abrigado escolas de muitas nacionalidades européias. Entretanto,

---

[82] - Relembrando as nacionalidades dos trabalhadores na cafeicultura londrinense, em 1941, os japoneses ocupavam o primeiro posto. Logo abaixo, em segundo lugar, estavam os italianos com 3.404 trabalhadores e, na seqüência, os espanhóis com 1.101.

[83] - A família Palhano, fixou-se no meio rural de Londrina antes da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) iniciar a reocupação. Heber era um dos 5 irmãos Palhano. É provável que houvessem outras escolas nas propriedades rurais da família antes dos anos 30. A Ação Integralista Brasileira inspirada no fascismo, transformou-se no Partido Integralista Brasileiro. Liderados por Plínio Salgado, os integralistas apoiaram o golpe de Getúlio Vargas que resultou no Estado Novo. Entretanto, sem apoio no governo, voltaram-se contra o ditador.

existem apenas indícios pouco esclarecedores, mesmo porque, muitos planos de formação de "colônias" estrangeiras não passaram de tentativas frustradas.

É possível que na região da gleba Jacutinga[84], nas proximidades do patrimônio Heimtal, tenham existido outras tentativas de formação de povoados, por europeus. Sobre colônias húngaras, o livro da História da Imigração no Brasil menciona que:

> *"Em 1935, uma colônia reformada, da Colônia Árpadfalva, situada no Km 884 da Sorocabana, embora já existente há 15 anos, inaugurou festivamente a sua igreja (...). Essa próspera colônia, já em 1928, inaugurava sua própria escola, obedecendo todas as regras e leis brasileiras e acrescentando no currículo escolar o ensino da língua húngara. Colônias semelhantes a estas, também protestantes, se formaram no Paraná, perto de Londrina (Colônia Bocskay) e perto de Rolândia (Colônia Bethlen)* (SERVIÇO NACIONAL DE DIVULGAÇÃO CULTURAL BRASILEIRO, 1986, p. 127).

Essa colônia de húngaros localizava-se na Gleba Jacutinga, pois, ALMEIDA (1997) indica, na Tabela V, que havia 26 dessas famílias fixadas naquele lugar. Projetos coloniais de existência muito efêmera ocorreram por toda a região norte paranaense, mesmo porque nem todos os estrangeiros suportavam as condições bastante adversas que caracterizaram a região nos primeiros anos da reocupação. O jornal "Paraná Norte", de 28 de julho de 1935, apresenta uma fotografia da solenidade de inauguração da "Escola Poloneza", em plena mata na Colônia Jacutinga, de Londrina.

Entre outras colônias localizadas na região de Londrina, MARTINS (1937), fixa que o Heimtal compunha-se de alemães e por diferentes grupos étnicos distribuídos em lugares que, posteriormente, ficaram situados no território municipal de Cambé.

---

[84] - Quando a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) adquiriu as terras para iniciar a reocupação do norte "novo" do Paraná, dividiu-as em lotes que recebiam os nomes dos rios ali existentes, os quais também serviam também de limites para a demarcação das glebas. A Gleba Jacutinga situa-se ao norte de Londrina.

> *"Nova Dantzig, com colonos alemães; Cambé às margens do ribeirão Cambé povoada com japoneses; Ribeirão dos Caçadores, em início com colonos portugueses, italianos e nacionais; e Colônia Mixta, às margens dos ribeirões Cambé e Cafezal, povoada por nacionais, italianos e russos"* (MARTINS, 1937, p. 411).

Embora precários, existem dados sobre alunos matriculados nas escolas de "colônias" rurais formadas em Londrina e região. Trata-se de um Censo Escolar realizado pela Diretoria Geral de Educação do Estado do Paraná, entre 1940 e 1941, que ignora a procedência dos imigrantes[85].

TABELA 5 – CENSO ESCOLAR (ESCOLAS PÚBLICAS E PARTICULARES)* – 1940/1941

Colônias	Alunos Matriculados	Estrangeiros	Filhos de Estrangeiros
Barra Grande	54	-	18
Bratislawa e Nova Dantzig	50	Sem Inform.	Sem Inform.
Cafezal	38	3	35
Colonia Bethlen (Rolandia)	44	2	42
Colonia Esperança (Arapongas)	70	31	27
Gleba Nova Ucrania (Apucaraninha)	31	2	2
Heimtal	58	1	8
Jacutinga	38	0	3
Lindóia (japoneses)	24	0	6
Lovat	43	0	9
Nova Biguassu (Apucarana)	29	1	28
Ribeirão Vermelho	49	0	28
Três Marcos	49	6	17
Warta	82	3	37

* Dados levantados pela Diretoria Geral de Educação do Estado do Paraná.

Quanto à procedência das crianças, é possível apenas afirmar que os europeus apresentavam-se mais concentrados nas localidades de Heimtal, Warta, Bratislava, Gleba Nova Ucrania, Nova Dantzig. Também fixaram-se em colônias mistas, tal como na região dos Três Marcos, que reuniu muitos italianos. As crianças que nasciam nas colônias, tendiam a falar o idioma do

[85] - Dados coletados a partir de documentos existentes no Arquivo da Secretaria Municipal de Londrina. Trata-se apenas de fragmentos das fichas que foram preenchidas pelos professores rurais naquele período.

grupo étnico, de modo que as dificuldades relativas ao ensino da língua nacional eram bastantes relevantes, pois, mesmo *"entre os filhos de italianos e portugueses a pronúncia era bem ruim"*.[86]

Eslavos, russos, búlgaros e certos grupos étnicos pertencentes ao Leste Europeu fixaram-se na região de Ibiporã (ainda município de Sertanópolis) no início dos anos 40. Formaram a Colônia Concórdia, cujas primeiras construções foram a escola e a igreja Batista, já que todos comungavam essa mesma fé religiosa. Boa parte das crianças que ali estudavam não falavam senão umas raras palavras em português, mesmo porque, no interior das relações familiares, as pessoas se comunicavam apenas na língua de origem. Na Igreja as pregações eram pronunciadas em russo, tanto é que outros grupos de etnias diferentes aprendiam a falar russo.

> *"(...) meus pais vieram para o Brasil em 1926, mas compraram sítio aqui em 1937. Eles aprenderam muito mal a falar o português porque sempre viveram na colônia, o grupo todo caminhava junto. Muitos eslavos também vieram para a colônia Concórdia (Ibiporã). (...) No tempo da guerra não havia açúcar, um dos membros da colônia plantou cana e construiu um engenho para produzir rapadura como substituto do açúcar. Essa colônia tinha mais ou menos 15 famílias. A união dos colonos era uma forma de defesa necessária à sobrevivência, não havia muita preocupação com a preservação das tradições, tanto é que a professora era brasileira, mesmo porque ninguém estava em condições para assumir aulas naquela região "* (Professor 4).[87]

O contexto mundial marcado pela Segunda Guerra se refletia a nível local, dificultando as relações entre as etnias. Cada grupo étnico procurava alternativas para superar os problemas que atingiram a todos. Existiam restrições inclusive no uso do transporte: os brasileiros, filhos de estrangeiros nascidos no Brasil, podiam se utilizar dos ônibus, enquanto seus pais estavam impedidos.

---

[86] - Entrevista registrada em video no dia 24 de jun. 1994 – (professora 2)
[87] - Atualmente é professor universitário. Entrevista realizada em 5 de agosto de 1997.

Dos inúmeros imigrantes europeus que participaram dos primeiros tempos da reocupação do espaço territorial, onde se inseriu Londrina, ganharam maior notabilidade as experiências escolares desenvolvidas pelos alemães do Heimtal[88], pelos poloneses na Warta (localidades situadas na região norte do município), bem como, as escolas da "colônia" Bratislava[89] criadas no início dos anos 30, quando algumas famílias eslavas fixaram-se nas proximidades de Londrina. Sobre essas experiências educativas, embora os documentos sejam raros, é possível contar com as lembranças de ex-alunos e até mesmo de antigos professores, de modo que se torna possível recompor partes significativas de suas especificidades históricas. Esta opção não atende ao requisito da quantidade de imigrantes que se dirigiram para a região de Londrina, pois a construção de escolas dependia da força coesiva dos grupos e da proximidade geográfica que reunia famílias de uma mesma procedência social. Em síntese, isto explica por que essas escolas foram selecionadas.

UMA ESCOLA ALEMÃ NA "MORADA DO VALE"

Londrina estava somente nos planos dos engenheiros e técnicos da Companhia de Terras Norte do Paraná, quando o Heimtal, situado na região norte de Londrina, começou a ser reocupado em 1929. A denominação do lugar, que significa o "Vale do meu Lar"[90] ou também "Morada do Vale", foi atribuída por um dos agentes da CTNP. Consoante ALMEIDA (1997, p. 110), os

---

[88] - O Heimtal, hoje patrimônio de Londrina, foi planejado para se tornar uma grande colônia germânica. Entretanto, os alemães preferiram concentrar-se mais na região de Rolândia, que foi elevada à categoria de município em 30 de dezembro de 1943, com a denominação de Caviúna. Até então pertencia ao município de Londrina. De acordo com a Sra. Olga Strass, o Heimtal era o nome de uma aldeia localizada na Rússia, onde ela mesma, de origem alemã, residiu antes de sua família emigrar para o Brasil.

[89] - A colônia da Bratislava localiza-se atualmente em Cambé, município que se constituiu a partir de um núcleo colonial formado por alemães, em 1927, com o nome de Vila Nova Dantzig. Cambé tornou-se município em 1947.

[90] - Conforme tradução feita pelo Sr. Peter Schimidt em entrevista realizada em 07 de maio de 1987. Não há coincidência de tradução entre os entrevistados. Muitas entrevistas utilizadas nesta seção estão arquivadas no IPAC – Inventário e Proteção do Acervo Cultural de Londrina/UEL.

primeiros moradores formaram um contingente de 120 famílias alemãs que adquiriram lotes na gleba Jacutinga, sendo que 59 ficaram concentradas nas proximidades do Heimtal. Considerando-se a procedência da Alemanha e o período em que emigraram, os primeiros moradores formavam um grupo mais ou menos homogêneo, ainda que houvessem disputas internas e do ponto de vista religioso se dividissem entre luteranos e alemães católicos. As circunstâncias engendravam a solidariedade necessária à sobrevivência do grupo, produzindo uma dinâmica social de integração e identidade forjada na cotidianidade da vida no meio rural. ALMEIDA (1997, p. 128) estudando em profundidade a tessitura das relações sociais no bairro, vai mais além quando afirma,

> *"(...) o Heimtal significava para eles a construção de uma utopia comunitária (...). Enquanto trabalhadores independentes, porém intersubjetivamente, a comunidade utópica, que se expressava na colônia alemã, significava uma forma de resistência aos efeitos das rupturas vivenciadas pela imigração e pela inserção nas atividades agrícolas da região. As relações diretas, interpessoais, de ajuda mútua, de parentesco e de vizinhança que prevaleciam na comunidade constituíam mecanismos importantes para a ressocialização dos imigrantes e permitia-lhes a construção de uma identidade sociocultural na nova sociedade".*

A construção da escola, que se tornou o centro dinâmico da vida comunitária, atendeu, inicialmente, ao propósito de preservar a língua e as tradições étnicas, ao mesmo tempo em que contribuía para a realização de um projeto de distinção e diferenciação social almejado pelo grupo. Isso de fato ocorreu, pois, apesar da presença de outros moradores de diferentes nacionalidades, o lugar ficou conhecido como o "Vale dos Alemães".

No dia 26 de julho de 1931, ocorreu a primeira grande festa no Heimtal. Tratava-se da solenidade oficial de inauguração daquela que viria a ser a primeira escola do município de Londrina e, quiçá, da região onde se inscreve. Na oportunidade, os presentes assistiram a encenações de teatro, desfiles em trajes típicos, canto e danças preparadas pela comunidade local que não

poupou esforços para dar visibilidade às especificidades socioculturais do próprio grupo.

A escola do Heimtal antecedeu a edificação da igreja, contrariando, de certo modo, o entendimento de imigrantes orientais segundo o qual "*os europeus constróem igrejas e os japoneses escolas (...), isto é, os núcleos de imigrantes europeus começam por uma igreja e em volta dela a cidade vai crescendo*" (OGUIDO, 1988, p. 105). Essa perspectiva reflete a alteridade de um grupo social que procura bases para demarcar fronteiras culturais, imputando ao "outro" caracteres que considera menos nobres do que os seus próprios. No caso específico do Heimtal, pode-se dizer que a escola nasceu para abrigar também a igreja. Transformava-se no espaço sagrado do templo luterano e, alternadamente, sempre aos domingos, cedia lugar também para missas que congregavam os moradores católicos. A esse respeito Wilson MARTINS assinala que

> "*os primeiros cuidados dos imigrantes alemães eram para a escola e para a igreja.(...) É característico da colonização alemã o fato de a escola merecer o primeiro cuidado : ela serve ao mesmo tempo de templo, até que se consigam os meios para construir a igreja. Nas colonizações de polacos e italianos, como também nas de portugueses, a primeira construção é a da igreja, a qual, durante muito tempo, impera sozinha; a escola só é instalada quando o Estado o faz*" (1989, p. 123).

Dispondo de grande fartura de madeira, os moradores do local trabalharam durante 6 meses para edificar em cedro, serrado manualmente, a Escola Alemã[91]. Além do trabalho voluntário, contaram com recursos obtidos junto à própria comunidade e provenientes do consulado alemão. Chamada de

---

[91] - Em 1933 a CTNP doou dois lotes urbanos para a construção da sede da Escola Alemã na área urbana, que estava funcionando provisoriamente na residência do Sr. Heinrich Heritt. Em 1° de Julho de 1934, foi fundada a "Sociedade Escolar e Recreativa alemã de Londrina", que se responsabilizou pela construção da Escola Alemã. Inaugurada em 28 de julho de 1934 funcionou até maio de 1940. (UMA HISTÓRIA Fotográfica de Londrina – Ensino. **Boletim,** 1982, p. 24). Em Nova Dantzig (Cambé) a colônia alemã também fundou a *"Associação Escolar Alemã" com o objetivo de unir todos os alemães, e aqueles que falavam o idioma alemão. Os fins culturais eram sobretudo para conservar o amor e as idéias da educação germânica"* (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ, 1992, p. 67).

Escola Alemã ou Escola do Heimtal, foi construída a partir dos saberes e fazeres específicos do grupo. A edificação da escola refletia o estilo alemão, mas associava soluções já conhecidas pelos caboclos residentes nas proximidades. Não havia qualquer muro ou cerca separando a escola da comunidade inclusiva. Essa continuidade entre os espaços simbolizava o pertencimento da escola na comunidade e desta na escola. Por isto, a casa do professor também ficava nas proximidades da escola.

A escola era uma casa de madeira, de bom tamanho, onde o professor ensinava em alemão, para alunos de múltiplas séries. Portanto, as primeiras lições, ministradas em 1931, atendiam ao requisito da preservação das tradições alemãs (Figuras 18 e 19).

> *(...) Eles vieram de um país em que o estudo era obrigatório. Então a igreja podia ser construída depois (...). Aqui, como a maioria era protestante luterano e havia poucos católicos, todos congregavam na escola (...). As preocupações principais eram a aula e a fé, então eles mesmos pagavam os professores que vinham do sul, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (...). O pastor geralmente era alemão e o padre também(...)* (ALMEIDA, 1997, p. 123).

FIGURA 18 – ESCOLA DO HEIMTAL, 1931. (ACERVO: MUSEU HISTÓRICO PADRE CARLOS WEISS, LONDRINA)

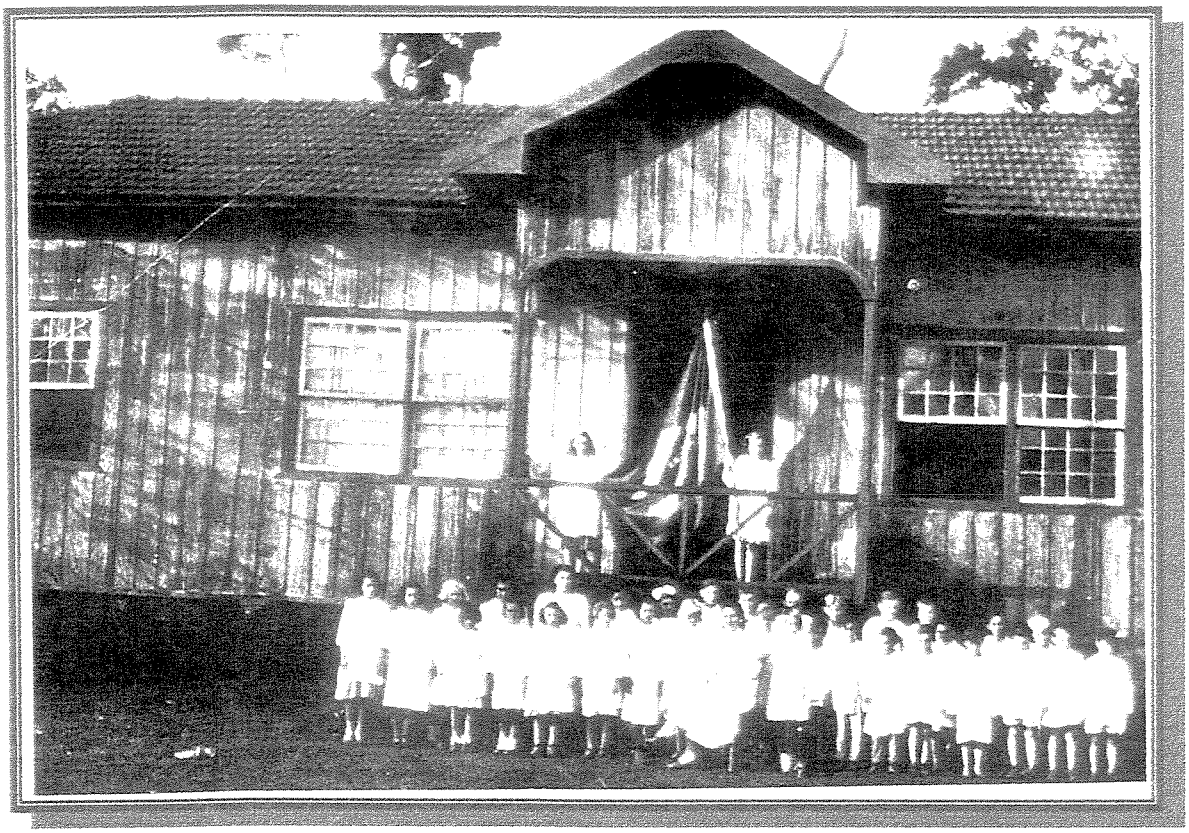


FIGURA 19 – ESCOLA DO HEIMTAL, 1950. (ACERVO: MUSEU HISTÓRICO PADRE CARLOS WEISS, LONDRINA)

As carteiras, semelhantes a bancos de igrejas, eram dispostas em duas filas paralelas com lugares muito bem marcados *"que não podiam ser trocados"*, pois cumpriam a tarefa de definir as séries dos alunos, isto é, as crianças que estavam no primeiro ano ficavam na frente, destinando-se os bancos dos fundos para os escolares maiores. Mesmo antes de atingirem a idade escolar, as crianças acompanhavam seus irmãos na escola, iniciando-se na vida estudantil. A pequena biblioteca servia a todos os interessados. Tratava-se de um acervo comunitário e não apenas escolar. SIMSON (1997) pesquisando a imigração alemã em Nova Friburgo — Campinas, descreve situações e acontecimentos semelhantes aos vivenciados no Heimtal.

Inicialmente, as aulas eram ministradas em alemão[92]. A partir de 1932,

[92] - O Sr. Blumberg foi o primeiro professor desde a inauguração da escola até 1934 quando foi substituído por Alfredo Bauer e Edmundo Stack que atuaram na escola até 1938. Até o final dos anos 30, também ministraram aulas o Srs. Richta e Fritz Glaser.

o ensino passou a ser bilíngüe e durante duas horas o professor ministrava aulas em português, já que se tratava de um aprendizado considerado importante para o relacionamento com os brasileiros. Mesmo quando as aulas passaram a ser ministradas em português, *"tinha o alemão que era opcional para os descendentes de alemães. Até 1933 a Alemanha estava ruim e não mandava nada na parte de livros, teatro, não tinha acesso"*.[93]

As crianças carregavam uma pequena lousa, na qual escreviam com lápis feito de uma pedra especial, que servia para "praticar" a escrita. Ainda que não usassem guarda-pó, a higiene e o asseio eram exigidos como parte importante da disciplina e seriedade que marcavam as rotinas escolares. Falta de atenção, conversas paralelas, desobediência ao professor, implicavam em punições atribuídas na conformidade dos atos praticados. Alunos daquele tempo, negando a natureza violenta do castigo, seja ele qual for, dizem que *"os castigos serviam para disciplinar as crianças para que fossem educadas sem maldade"*. De acordo com o informante, castigava-se

> *"quando alguém fazia uma arte, ou conversava com o companheiro, não atendia ao professor, quando reclamava, então ficava de castigo ajoelhado no milho ou no feijão, durante dez minutos a uma hora, ficava lá no canto da sala. O segundo castigo era você trazer uma vara de marmelo de casa. Você chegava lá, então o professor te pegava e tinha que segurar as mãos, daí recebia duas varadas nas mãos. Se fosse um castigo mais bravo então ele pegava por cima do joelho e te chicoteava, (...) Batia no traseiro".*

Os castigos eram entendidos como parte do trabalho pedagógico, de modo que os pais não questionavam, ao contrário, reforçavam-no em casa. Nos intervalos, as crianças repartiam o lanche que traziam de casa: ovo cozido, lingüiça, pão caseiro, frutas de época e, sempre que o tempo permitia, brincavam coletivamente de esconde-esconde, lenço atrás, passa anel, desfrutando da largueza de espaços. Na verdade, o ingresso dos alunos na

---

[93] - Sr. Jorge Strass em entrevista realizada em juntamente com sua mãe, Sra. Olga Strass em 24 de fev. de 1989. Arcervo do IPAC-Lda.

escola independia de um calendário fixo, caso em que recebiam lições extras durante uma hora por dia, após o encerramento do período normal de aulas. Considerando que um mesmo professor ministrava aulas para todas as séries, entende-se que esse procedimento implicava em trabalho adicional. Contudo, enquanto os professores residiam ali mesmo e, de certo modo, pertenciam à mesma comunidade étnica, essa norma foi mantida. A assiduidade dos docentes, ainda nos anos 40, era controlada pelos líderes dos povoados, por meio de uma declaração dirigida ao "Director do Grupo Escolar de Londrina", onde também se registrava se a escola era bem freqüentada pelos alunos [94].

Em meados da década de 30, outros migrantes já se faziam presentes no patrimônio, complexificando e diversificando a rede de relações inter-étnicas, pois, além dos paulistas e mineiros, chegaram os italianos, espanhóis e japoneses, bem como algumas famílias de outras nacionalidades. Para os alemães do Heimtal a presença dos "outros" implicou na tessitura de novas relações sociais, amparadas na solidariedade, que, sem operar rupturas, constituíram-se como estratégias capazes de garantir a hegemonia dos alemães. A liderança permaneceu nas mãos dos alemães, sem que isso representasse qualquer risco para a manutenção da sociabilidade no interior do bairro. De acordo com ALMEIDA (1997, p.174) essa liderança não estava mais

> *"assentada exclusivamente na distinção étnica, tendo em vista a desarticulação da colônia alemã, mas baseada na distinção econômica e em determinados mecanismos que resultaram em capital simbólico e político para o pioneiro e sua família".*

Somente nos anos 50, os moradores de outras nacionalidades exerceram uma certa influência na escola e em outros setores.

Os recursos, que inicialmente provinham da Alemanha, passaram a ficar mais escassos, quanto mais iminente se tornava a Segunda Guerra. Portanto, os esforços comunitários foram intensificados. A diretoria da escola não exercia

---

[94] - Ver exemplares do ano de 1940, no Anexo 1.

qualquer função pedagógica, dedicando-se ao papel de arrecadar fundos necessários para a manutenção das despesas escolares e também para a construção das igrejas luterana e católica (inauguradas respectivamente em 1932 e 1934), estabelecendo fronteiras definidas entre as atividades profanas e sagradas que se desenrolavam no interior da escola.

Nos finais de semana, as carteiras saíam dos seus lugares e a sala de aula transformava-se num salão de baile, onde os casais rodopiavam, à luz de lampiões, alegres marchas, "polkas" e valsas. Em outras ocasiões, a comunidade se reunia na escola para assistir a apresentações de teatro, com a participação dos escolares e filmes que vinham da Alemanha, por isto a escola era também o cinema possível, isto é, o único lugar capaz de reunir tantos espaços sociais em si mesmo: festas, esporte, lazer, cultura, educação, religiosidade, brincadeiras, reuniões dos adultos, etc.

> *"fazia festa todos os meses para arrumar dinheiro para pagar os professores. Fazia festa com teatro, tinha palestra, tudo quanto é brinquedo: corrida de saco, corrida de ovo na colher, aquele divertimento! Tudo com prêmios! Soltava balões, fogos de artifício e fazia todo tipo de animação. Depois tinha muito esporte porque as crianças praticavam bastante. Tinha futebol, bola ao cesto, voleibol e corrida. Tudo isso era orientado pelo professor. Encostado com a igreja eu doei um terreno para a construção de um colégio paroquial e até hoje estamos esperando para ser feita essa construção. Seria para as crianças daqui estudarem o segundo grau"* [95].

As comemorações da Páscoa, Natal, Ano Novo e também durante o mês de junho eram preparadas pelo professor, para que as crianças apresentassem

---

[95] - Conforme lembranças do Sr. Erwin Kernkamp em entrevista realizada em 22 de outubro de 1989, na Escola Padre Anchieta. É importante explicar que crianças de terceira a quinta séries, dessa escola, estavam presentes e atuaram como entrevistadoras já que eram participantes voluntárias de um projeto de extensão e pesquisa, cujo propósito era o de integrar os escolares do ensino fundamental numa política cultural de preservação do patrimônio histórico e de reconstrução da história local, a partir dos bens culturais existentes no entorno e na própria escola. Através de atividades lúdicas, desenvolveu-se uma metodologia de ensino aliada à pesquisa que possibilitou a participação efetiva das crianças no processo de refazimento da memória da escola. Esse sub-projeto foi concretizado, no interior de uma série de atividades do IPAC, pelas professoras Eunilda Kemmer Cernev e Maria Regina Clivati Capelo, com a colaboração de Fernando Franzói da Silva, Alexandre Andriolo e dos professores Sandra Strass e Milton Ferres.

peças teatrais, cantos, poemas e recitais. Nessas ocasiões também os adultos engrossavam coro com as crianças. Até 1940, a banda ensaiava na escola e também os ginastas. As gincanas, bastante comuns, mobilizavam a comunidade nas corridas de sacos, competição com o ovo na colher, jogo de bola, entre outros divertimentos. Entre japoneses e alemães existem muitas diferenças, mas neste caso parecem assemelhar-se, pois as gincanas poliesportivas (undokai) lembram as gincanas promovidas pelos alemães na escola do Heimtal.

O acirramento da segunda guerra mundial implicou nas restrições já conhecidas. O líder da comunidade, Sr. Carlos João Strass, que também dirigia as atividades da escola, esteve preso durante 6 meses. Mesmo que possíveis ligações ou simpatias pelo nazismo possam ter existido, não são reveladas, pois se trata de um terreno mnêmico intocável e de difícil comprovação, já que documentos suspeitos foram destruídos. Após um período em que a escola esteve fechada, em 1939, voltou a funcionar com professores pagos pelo próprio município.

Já inserida nos moldes de uma escola nacional-brasileira, permaneceu concentrando, por algum tempo, as manifestações culturais do bairro, que mais tarde foram transferidas para a Igreja católica. Com a municipalização ocorrida após criação do DEPAS, no final dos anos 40, as normas escolares foram unificadas, instituindo-se também o calendário escolar. Aos poucos, a escola alemã se diluiu. Enquanto as escolas rurais, especialmente a alemã e algumas japonesas pertenciam às comunidades, colocaram-se como centro das atividades culturais do bairro e, como tal, eram verdadeiros espaços de sociabilidade. Com a institucionalização são rompidos os laços de pertencimento da escola à comunidade, de modo que as sociabilidades ficam reduzidas à ação socializadora da escola; nesse sentido, pode-se dizer que as políticas assimilacionistas, representadas pelo processo de nacionalização das escolas estrangeiras, lograram êxito.

Em 3 de julho de 1945 foi transferida para o local onde hoje está edificada e recebeu o nome de Escola "Padre Anchieta". Nos anos 50, as

lavouras de café aumentaram e a procura pela escola cresceu, implicando na sua reorganização. No período matutino estudavam crianças de terceiras e quartas sérias e, no período vespertino, os alunos de primeira e segunda séries. A intensificação das relações inter-étnicas não impedia que os alunos do Heimtal fossem considerados como

> *"extraordinários, educados, não sei se por serem de origem alemã, a formação que receberam era mais rígida. Foi uma das melhores escolas que eu trabalhei, na questão do relacionamento professor/aluno. Não tinha aluno que perturbasse. (...)".* [96]

A cada período a sala de aula recebia uma média de 30 a 40 alunos e, nos anos 50, a escola dispunha de um poço, de onde se retirava água para as necessidades diárias, e se constituía num prédio de madeira com duas salas de aulas. O terreno da escola foi marcado por balaustras, que dividiram o espaço escolar do território social, simbolizando uma espécie de apartação entre ambos. Até então as provas eram aplicadas de acordo com o bom senso do próprio docente, mas, desde que a escola deixou de ser comunitária, os professores também perderam autonomia, pois,

> *"Naquela época o exame era em junho, eu lembro que a gente vinha com a mão dura de tanto frio, e chegava lá encontrava uma diretora (supervisora), que nunca tinha visto, não falava, não deixava olhar de lado. Os professores mesmo só viam a gente de passagem. O exame era muito difícil".* [97]

Quanto aos castigos, não se tratava mais da palmatória ou da vara de marmelo para bater nas pernas dos escolares, mas de colocar os alunos indisciplinados em situações desconfortáveis. Os antigos bancos, semelhantes aos de igrejas, foram substituídos por carteiras duplas. Como castigo os

---

[96] - Professora que ministrou aulas na Escola do Heimtal durante os anos 50. Entrevista realizada em 11 de novembro de 1989.

[97] - Foi aluna da escola no período de 1963 a 1967. Entrevista realizada em 28 de outubro de 1989.

meninos eram obrigados a ocupar carteiras de meninas ou vice-versa. *"Tinha uns 2 ou 3 mais saídos que gostavam, mas já tinha aqueles que ficavam mais tímidos e aí a turma..."* [98]. Contudo, isso não significou a abolição dos castigos corporais, tais como: puxar as orelhas, ajoelhar no milho, ficar em pé no canto da sala, colocar o aluno para fora da sala. A exigência de uniformes foi marcando as crianças, como escolares, no espaço de dentro das balaustras. Estabeleceu-se uma duplicidade de identidades : crianças que, embora não o deixassem de ser, ao adentrarem na escola tinham que assumir a identidade de escolares racionais e compenetrados. A escola institucionalizada rompe com os processos de sociabilidade e socialização, pois deixa de ser de todos e passa a ser do governo, pondo-se como espaço de submissão e descontinuidade.

Em determinados sábados, realizavam-se, sob a coordenação das professoras, gincanas que relembravam as atividades exigidas nos tempos originais. Mas, o currículo escolar não incluía qualquer outro tipo de atividades além das disciplinas básicas, nem mesmo aulas de artes ou educação física.

> *"Uma coisa interessante que acontecia naquela época, era no tempo de muito frio. A gente tinha uma lata dessas de vinte litros e, punha carvão dentro e fazia um fogo para esquentar a sala de aula, no tempo de geada. Então a gente ficava passando a lata na sala de aula (...)".* [99]

Ao longo do tempo, as relações sociais se complexificaram e a escola deixou de ser o centro da vida societária no bairro. Esse espaço, aos poucos, foi ocupado pela igreja católica, que permanece, ainda hoje, como o lugar das festas e da união comunitária. Entretanto, a escola continua a ser, especialmente para os descendentes das poucas famílias alemãs que ainda permanecem no bairro, a instituição através da qual se pode contar a história do Heimtal e dos seus ascendentes que, através dela, são notabilizados.

---

[98] - Estudou na escola durante 4 anos, desde 1951, e foi entrevistado em 4 de novembro de 1989.

[99] - Professora da escola nos anos 50. Entrevista realizada em 11 de novembro 1989.

Diante da importância histórica da Escola Padre Anchieta, a primeira escola do município de Londrina, é necessário ressaltar que muitos documentos, livros, cadernos e materiais escolares foram destruídos durante o período repressivo dos anos da guerra. A escola pertencia à comunidade alemã e também foi objeto de repressão, assim como as demais pertencentes às nacionalidades "inimigas" dos aliados. Além disso, considere-se que a criação tardia do Departamento de Educação Pública e Assistência Social de Londrina (DEPAS), bem como a conhecida negligência na guarda e conservação de documentos têm resultado numa escrita apenas parcial da história escolar educacional da região.

No final da década de 80, quando os próprios alunos da escola Padre Anchieta, foram estimulados a investigar e registrar aspectos desconhecidos da sua história, além da identificação e localização de antigos alunos e professores que foram entrevistados, realizou-se uma gincana cultural que revelou a existência de certas fontes primárias, guardadas nos arquivos particulares: documentos, livros de registro, cartilhas, objetos escolares e fotografias, que ainda permanecem como relíquias para as pessoas que assim conservam uma história pública em território privado.

WARTA — DE POLONESES A BRASILEIROS "QUE TÊM VALOR"

Warta é um distrito de Londrina, situado ao norte do município, que também emergiu nos primeiros anos da década de 30, com características planejadas para ser uma espécie de entreposto comercial entre as cidades que estavam sendo projetadas pela CTNP. Antes de ganhar essa denominação o território foi habitado por uns poucos

> *"tcheco-eslovacos, não sei em que ano eles entraram, deve ser em 30 ou 32. No sítio que nós entramos havia um capoeirão, só que eles vieram mas não agüentaram (...) Não sei dizer de que jeito vieram, mas já tinha*

> *um picadão, inclusive o nome daqui era NOVA WLAST*[100] *que, em tcheco-eslovaco, quer dizer Nova Pátria. Quando nós chegamos, a maioria já tinha ido embora e aqui ficaram apenas 4 ou 5 famílias"* (Trabalhador Rural 3). [101]

Foi também a intensa propaganda da CTNP que se constituiu numa espécie de chamariz, para que poloneses, já fixados em Santa Catarina, encontrassem ânimo e motivos para reiniciar suas trajetórias em território sertanejo, no norte do Paraná. O primeiro polonês a se entusiasmar com a idéia, Sr. Eduardo Cebulski, encarregou-se de contagiar outros conterrâneos. As primeiras famílias foram polonesas, mas também havia uma ucraniana, duas russas e três famílias tcheco-eslovacas. Portanto, do ponto de vista étnico, ainda que as procedências fossem diferentes, havia a identidade posta pelo idioma, que era o mesmo — o polonês. Tratava-se, então, de famílias que também falavam o português, pois estavam reimigrando de Santa Catarina ou do Rio Grande do Sul e, mais tarde, do sul do Paraná e de São Paulo também. Foram os primeiros moradores que escolheram o nome da localidade alegando três motivos: *"Warta — nome de um rio da Polônia; Warta – cujo significado em polonês é: 'que tem valor'; Warta — fácil pronúncia, inclusive para os povos de língua latina"* (CEBULSKI; CUPINI; BESSA, 1993, p. 8).

Muitos homens que se fixaram na Warta, desde os primeiros anos de 30, só foram buscar suas famílias em 1935, quando havia um mínimo de condições já estabelecidas no lugar: ranchos erguidos, hortas e alguma plantação. Essa fase de preparo prévio contribuiu para que as primeiras colheitas fossem fartas. A situação da região, entretanto, não permitia que houvesse comercialização, porque *"as pessoas eram muito pobres, moravam em ranchos de palmito, não*

---

[100] - Há quem afirme, no entanto, que a CTNP planejava destinar o território de Warta para imigrantes suiços-alemães, que lhe teria atribuído anteriormente a denominação de Nova Helvécia. (OBERDIEK, 1997, p. 41). A confusão a respeito dos nomes anteriores aumenta, quando se analisa o depoimento da Senhora Julia Brummer Cantagalli, que afirma: *"A Warta tinha outro nome (...) chamava Nova Place (...)"*. Depoimento de 17, mar. 1989, arquivado no IPAC.

[101] - O informante foi aluno da escola desde os primeiros tempos, (entrevista realizada em 17 de junho de 1998).

tinham água, nem luz, nem condução, escola, estradas". As difíceis circunstâncias, agravadas pela intensidade das chuvas, implicaram no retorno de muitas famílias aos locais de origem.

A primeira escola, edificada em 1935 /36, de madeira serrada à mão, foi o resultado de um trabalho solidário.

> *"Através de mutirão, resolveram construir a primeira escolinha. Nessa época as famílias eram muito unidas, quase na totalidade poloneses. (...) serraram a madeira no braço e construíram a escola que abrigaria os filhos dos pioneiros.(...) Cada um doou uma peroba, serraram as tábuas e assim construíram a primeira escola. Até os russos e o ucraniano ajudaram, porque falavam em polonês também"* (CEBULSKI; CUPINI; BESSA, 1993, p. 9).

Essa escola, chamada de "Casa Escolar de Warta"[102], possuía uma ampla sala, que servia de salão para as aulas e também para a realização de missas, que até então eram rezadas nas casas dos moradores. Dispunha também de um amplo palco, uma biblioteca e um anexo, onde estavam as acomodações para a família do professor. Um dos moradores da Warta, que *"já era bem estudado, começou a dar aulas mas só ficou durante 4 ou 5 meses. Ele era solteiro e resolveu viajar lá pelo Amazonas. Daí fecharam, a escolinha porque não tinha outros professores"* (Figuras 20 e 21).

Em março de 1937, duas professoras: Helena Werpachowska e sua filha, Bogdana Tamara Werpachowska, conhecida como Danuta, chegaram ao patrimônio. Procedentes de Curitiba, atendiam a uma solicitação da comunidade de Warta, que havia recorrido ao Consulado Polonês da capital, na tentativa de suprir a carência de professores. Ambas permaneceram na escola apenas um ano, período suficiente para marcar a história da escola, pois

---

[102] - O terreno para a construção foi doado pela CTNP. Atualmente é uma praça em frente a qual estão a Igreja e a escola do distrito.

FIGURA 20 – ALUNOS E PROFESSOR DA PRIMEIRA ESCOLA, WARTA, 1935/1936. (FOTO: CEBULSKI, T., ACERVO PESSOAL)

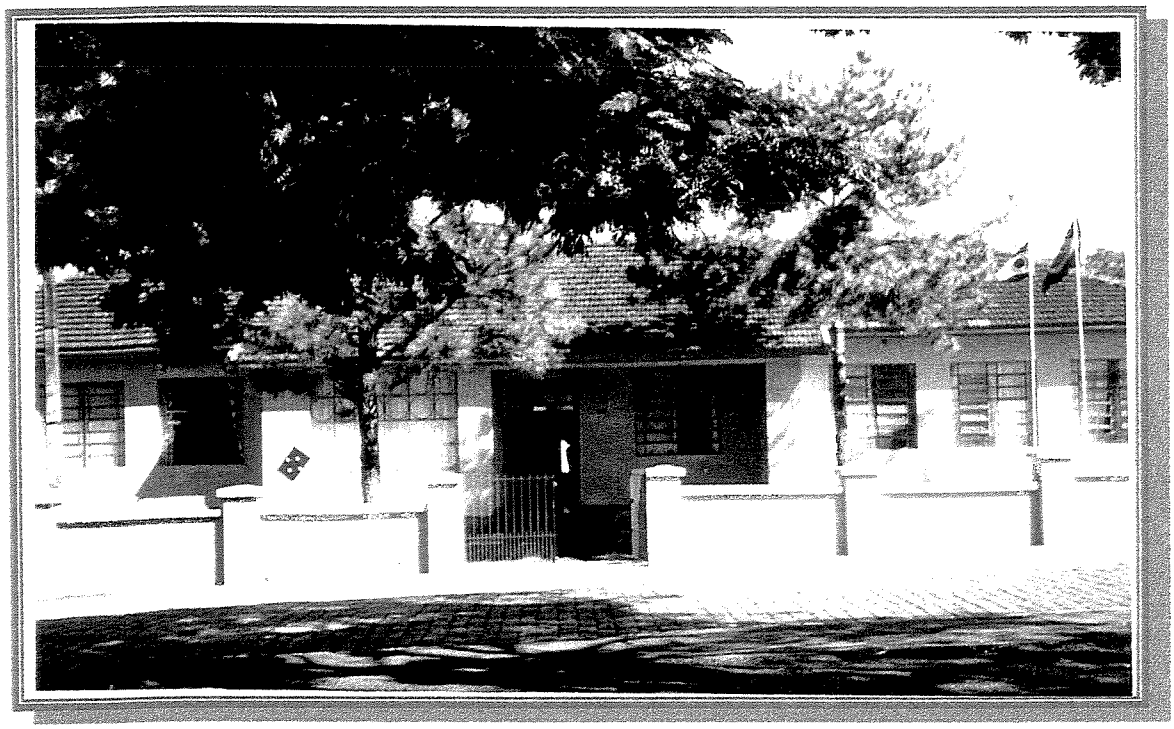


FIGURA 21 – A ESCOLA ATUAL, 1998. (FOTO: CEBULSKI, T., ACERVO PESSOAL)

antigos alunos lembram que as professoras *"prepararam peças teatrais, promoveram círculos de cultura e incentivaram a leitura de livros doados pelo governo polonês"*.

Desfrutando de conhecimentos na área de farmácia, a professora Helena atendia também aos doentes, ministrando-lhes os primeiros socorros. Por sua própria iniciativa, criou a "Escola de Polonês", facultando aos filhos dos colonos a oportunidade de estudarem na língua de origem. Entretanto, a proposta da escola não era essa, embora algumas famílias insistissem na educação polonesa. A professora *"dava aula por conta dela e ensinava a cantar em polonês"*. As dificuldades de adaptação dos moradores, passavam tanto pela inospitalidade do lugar, onde os constantes desmatamentos provocavam diferentes tipos de doenças, quanto pelas dificuldades em dotar o lugar de condições mínimas.

Antigos alunos de Bogdana lembram que ela

> *"batia com a régua e com a palmatória, que era um pedaço de mata-junta assim comprido, o cabinho era fininho e na ponta era uma rodela e com isso ela dava palmadas nas mãos. Além disso, ela usava unhas assim bem afiadas e quando puxava as orelhas dos alunos enfiava aquelas unhas até furar e sair sangue. (...) Naquele tempo, os alunos não podiam falar nada, tinham que pedir licença para tudo"* (Trabalhador Rural 3).

As normas disciplinares eram bastante rigorosas, de modo que a distância entre professor e aluno definia os lugares exatos que cada qual deveria ocupar. Os alunos, obedientes e passivamente assentados em seus lugares, ouviam calados. O ensino se restringia ao processo de alfabetização, pois *"não havia alunos adiantados, mesmo os de 12, 14 anos, vieram todos de Santa Catarina, de regiões muito afastadas. Aqui foi mais fácil alfabetizar as crianças, mesmo que fosse preciso andar um pouco"* sempre havia uma escola.

A dificuldade de ensinar ficava por conta de uns poucos alunos que, até então, só falavam em polonês. Também na Warta as crianças estudavam

> *"até meio dia e depois, se era época de colheita, ia derriçar café, rastelar, mas, quando não era colheita, pegava na enxada e fazia as tarefas à noite. (...) quando chegava na escola só se via aqueles cabelos sapecados da molecada, porque todo mundo fazia tarefa com lamparina e pegava fogo, porque ficava com sono e cochilava"* (Trabalhador Rural 3).

Em 1938, outras famílias de poloneses, oriundas do sul do Paraná, bem como alguns portugueses, italianos, espanhóis e mais tarde também uns poucos japoneses, se reuniram aos primeiros moradores. As demandas pela escola aumentaram e se diversificaram, portanto, já não podia ser uma escola apenas destinada aos filhos de colonos poloneses. Nesse ano, Leonardo Staziak, morador do local, havia retornado da Polônia, onde estivera cursando especialização para professores. Ainda que sua origem e formação fossem polonesas, o professor insistia para que os alunos falassem somente em português e, caso ocorresse o contrário, administrava desde logo, um castigo. Para o professor, a língua estrangeira deveria ser cultivada fora do espaço escolar, nas relações sociais étnicamente estabelecidas. Essa concepção, sobre o uso da língua de origem, favoreceu o ingresso de crianças pertencentes a outras etnias na escola.

No âmbito da escola, entendida como o lugar de exercício da língua portuguesa, as atividades se restringiam a leituras de textos em português, desenho, história e especialmente matemática. Conteúdos tais como: regra de três e equações de primeiro ou de segundo grau eram administrados independentemente da faixa etária, pois, em geral, nas salas multisseriadas todos os alunos aprendiam em conjunto. Embora o professor dividisse as atividades por séries, no quadro, não podia controlar o processo de apropriação.

Entre 1939 e 1940, a escola teve o seu terceiro professor, o Sr. João Langowski. Tratava-se de um sitiante da Warta que se comprometeu a ensinar, pois não queria que as crianças ficassem sem a escola. No lugar, entre os diversos moradores, era ele quem dispunha de uma formação cultural adequada para o desempenho do trabalho docente. Enquanto as escolas

étnicas, especialmente as alemãs e japonesas, vivenciavam a política repressiva do Estado Novo, a escola da Warta não teve qualquer problema, pois já estava integrada aos moldes brasileiros. A mesma situação ocorreu com os japoneses na capital paulista e foi registrada por DEMARTINI (1997). Como escola comunitária os próprios pais dos escolares remuneravam os professores, porém, devido à heterogeneidade étnica que o bairro havia alcançado, estava longe de ser uma instituição polonesa.

A grande rotatividade de professores e as dificuldades de locomoção eram os principais empecilhos para o funcionamento regular da escola. Isto perdurou até início dos anos 40, quando a prefeitura de Londrina passou a garantir o funcionamento da escola "Barão do Rio Branco", uma construção de madeira, com duas salas de aulas. Em muitas ocasiões, os professores que provinham de Londrina, precisavam pernoitar em casas de moradores da Warta, pois não *"corria transporte em tempo de muita chuva"*. Durante 10 anos a escola funcionou com uma certa regularidade.

> *"Para entrar em aula fazia fila e cantava Hino Nacional, Hino à Bandeira todo dia. Até que a gente gostava, porque era a única coisa que fazia de diferente. O resto era só estudar as 4 matérias, operações, tudo com um professor só. Aos sábados não tinha nenhuma atividade especial e nem aula de educação física havia.(...) A gente entrava com os pés sujos de barro e depois que secava raspava aquelas pelotas e jogava prá fora. No sábado o professor escalava seis alunos que mereciam castigo e ficavam para lavar a escola. Um ficava puxando água do poço e outro carregando e outros 4 lavando. Mas isso não era toda semana".*[103]

Em 1955 o prédio escolar foi demolido e transferido para uma outra localidade. Ocorre que dois anos antes já havia sido construído o "Grupo Escolar de Warta". A festa de inauguração ficou marcada como um acontecimento dos mais significativos na história da escola, pois *"teve banda de música, entrega de flores para as autoridades, distribuição gratuita de*

---

[103] - Ex aluna da escola no período década de 40. Entrevista realizada em 17 de junho de 1998.

bebidas e sanduíches". O grupo pertencia à Prefeitura que também remunerava os docentes. Como a escola desfrutava da condição de "Grupo Escolar", a participação nos desfiles de Sete de Setembro era obrigatória, de modo que aos professores incumbia o treino da marcha.

> *"A professora ensaiava os alunos no mês de agosto. Durante os sete primeiros dias de setembro, nós marchávamos no campo de futebol, não havia música para acompanhar e toda a comunidade vinha assistir. Como eu não gostava dessa parte, às vezes, eu pegava, amarrava o meu embornal na cintura, pulava a janela da sala de aula e fugia para casa. Mas a professora nunca me castigou por isso".*[104]

> *"Os desfiles de Sete de Setembro eram realizados em Londrina. Nós alunos íamos de guarda-pó branco, conga [calçado de tecido] e depois do desfile ganhávamos sorvete. Eu voltava para casa muito feliz".*[105]

Os castigos foram se modificando, pois, as lembranças daqueles que estudaram durante os anos 50 reafirmam a existência de castigos nos quais *"os professores usavam tampinhas de garrafas e grãos de milho. Colocavam na frente da sala de aula e faziam os alunos ficarem de joelhos naquelas tampinhas"*. Outras formas de punição apareceram ao longo dos anos, tais como *"escrever mil vezes no quadro negro: 'Devo fazer a tarefa' ou escrever cem vezes: 'Devo obedecer', etc."*. Além disso, havia professores que intimidavam as crianças afirmando que a escola possuía o quartinho escuro para colocar aquelas que não se comportavam como alunos.

Em 1965 a escola passou para a responsabilidade do Estado e experimentou uma fase de confusão, quanto a sua própria identidade, já que inicialmente voltou a denominar-se "Casa Escolar de Warta" e, em 67, readquiriu o nome de "Grupo Escolar de Warta". Em 70, a própria comunidade

---

[104] - Ex-aluno da escola, estudou no início dos anos 50. A fita cassete correspondente encontra-se arquivada na Escola Edmundo Odebrecht.

[105] - Ex-aluno, estudou na década de 60. Entrevista gravada em cassete e arquivada na Escola Edmundo Odebrecht.

já convocada para escolher o nome do patrono da escola. Conforme Ata lavrada na ocasião, verifica-se que o diretor da escola

> *"sugeriu aos presentes os nomes de dois pioneiros que poderiam figurar como patronos : Srs. João Sherlowski e Eduardo Cebulski que haviam prestado grandes serviços ao distrito. Explicou que, caso se tratasse de escolher nome para uma rua ou praça, o nome do Sr. João Scherlowski não poderia ser esquecido, mas se tratando de educação, acreditava ser merecedor o Sr. Eduardo Cebulski. Citou a seguir os seus feitos no setor educacional: a doação de terreno, pensão para as professoras, a escolha e pagamento de um zelador, etc..(...) Um dos presentes sugeriu o nome do Pe. Carlos Probst, um dos primeiros sacerdotes da localidade. Procedeu-se então à votação, sendo que a maioria manifestou-se a favor do Sr. Eduardo Cebulsk.".* (Grupo Escolar de Warta)

Desde o início dos anos 60, a comunidade apresentava-se preocupada com a inexistência do curso ginasial no "Grupo Escolar Eduardo Cebulski". Mas já funcionavam em outros distritos rurais os ginásios da Campanha Nacional de Escolas Comunitárias (CNEC), também chamadas de Escolas Cenecistas. A mesma experiência foi reivindicada pela comunidade local, de modo que o ginásio começou a funcionar em meados da década de 70, tendo como suporte a Associação de Pais e Alunos de Warta. As circunstâncias vividas pela Cafeicultura, nesse período, implicaram numa série de dificuldades quanto à arrecadação de recursos para a manutenção do ginásio, locomoção dos alunos, falta de conservação do prédio, biblioteca pobre em acervo. De outro lado, a escola sofreu uma enorme carência de assessoria especializada por parte da CNEC. Esses problemas forçaram a comunidade a reivindicar, junto ao poder público municipal, o ginásio gratuito, mesmo porque, o ensino de primeira a quarta séries era estadual. Em 1984, a escola estadual foi extinta e o município criou uma de primeiro grau completo, denominada "Escola Edmundo Odebrecht"[106].

---

[106] - Antes de radicar-se em Londrina, no ano de 1952, o Sr. Edmundo Odebrecht (nascido em Blumenau), foi lavrador e comerciante de café em Minas Gerais. Em meados dessa década, já havia instalado a primeira máquina de benefício de café e um escritório de comercialização, que até hoje estão na Warta em funcionamento.

O que se quer demonstrar com os dados históricos dessa escola é que, inicialmente, tratava-se de uma "casa-escolar", fundada por migrantes de origem polonesa. Nesse período, retratava a imagem de uma escola que não se diferenciava do ambiente privado dos lares ali constituídos. Depois, acompanhando o crescimento da cafeicultura, foi ganhando novos espaços e se multiplicando a reboque das demandas por ensino público que também cresciam. Quanto mais crescia e se complexificava, oferecendo o ginásio, mais se tornava vulnerável ao jogo de forças políticas e econômicas existentes na localidade.

A mudança de nome da escola constituiu-se como o exemplo mais claro da luta pela notabilidade histórica que aconteceu no bairro. Ainda hoje verifica-se que as famílias polonesas que reocuparam a Warta nos anos 30, reivindicam, para si, as raízes da escola e muitas delas consideram desrespeito a atribuição de outro nome, pelo poder público, sem qualquer participação da comunidade. Do ponto de vista simbólico, isto significa que existem embates no interior da comunidade, entre aqueles que se consideram "pioneiros", porque se fixaram no lugar antes dos demais. Estes, no entanto, reivindicam o mesmo lugar na história porque desfrutam de certa estatura econômica e política, quando comparados entre si.

A escola desponta como a instituição que pode imprimir prestígio e legitimidade ao seu patrono. Os nomes das escolas podem não ser representativos, mas possuem significados importantes para os seus usuários. Verifica-se, porém, que o poder público municipal tende a ignorar esse fato. A substituição de um prefeito por outro parece implicar em que muitas escolas tenham seus patronos também substituídos. Em outras localidades, a variação de nomes da escola reflete os condicionantes históricos a que ficam sujeitas as instituições públicas. Na verdade, os grupos debatem para que a escola lhes pertença, como se ela fosse capaz de legitimar méritos não reconhecidos pela história mais ampla.

A história da Escola de Warta se diferencia das outras experiências escolares européias que aconteceram no meio rural da região norte do Estado

do Paraná. Desde os seus primeiros dias, esteve localizada na área destinada ao centro urbano do patrimônio que, em 1953, alcançou a condição de distrito de Londrina. Esta é uma particularidade desta escola, pois as demais estavam localizadas em patrimônios que jamais chegaram a ser distritos. O que se quer afirmar é que o próprio processo de urbanização do lugar forjou a necessidade, no interior da escola, de promover uma espécie de eqüidade entre a escola distrital, de características rurais, e as demais escolas urbanas. Tratava-se de uma luta simbólica, empreendida pela diretora da escola[107] e por professores ali residentes, que se empenhavam em participar de concursos literários, atividades artísticas e esportivas, com a intenção de mostrar que aquela escola era tão boa ou melhor do que as urbanas.

BRATISLAVA – DUAS ESCOLAS E MUITAS ETNIAS

Localizada no município de Cambé, a Colônia Bratislava[108] ainda preserva certas características que marcaram sua origem. Antes de penetrar na realidade histórico-social da Colônia, é necessário esclarecer que Cambé, inserindo-se na área de terras adquiridas pela CTNP, constituiu-se como um núcleo de povoação vinculado a Londrina, de onde a CTNP planejava a reocupação dos seus domínios. Os primeiros lotes foram vendidos, em 1932, a imigrantes provenientes de Danzig[109], em homenagem aos quais se denominou o lugar por Nova Dantzig. Inicialmente os alemães imigraram em maior quantidade mas, por serem de origem urbana, muitos deles desistiram.

---

[107] - Uma das filhas do Sr. Cebulski, foi professora na escola municipal, até preencher o tempo necessário para aposentar-se. Durante sua trajetória, desempenhou por muitos anos o cargo de diretora.

[108] - Segundo informações obtidas, o nome é de origem eslovaca e quer dizer: BRATIS – Irmãos; LAVA – Salve, isto é, Salve Irmãos ou Glória Irmãos!

[109] - *"Danzig era uma cidade livre, porto de acesso da Polônia ao mar Báltico. (...) Pelo Tratado de Versalhes, assinado em 1919, a Alemanha teve que renunciar a Danzig (Gdansk), porém a Polônia não recebeu essa importantíssima cidade portuária. Danzig foi convertida em 'cidade livre' sob a proteção da liga das nações"* (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ, 1992, p. 27).

Em 1935, a reocupação foi garantida através da vinda de outros imigrantes: japoneses, italianos, portugueses e espanhóis, além de uns poucos suíços, húngaros e tchecos, bem como de migrantes brasileiros. Dois anos depois, a vila de Nova Dantzig agregou uma população de 2 mil habitantes e passou a ser distrito de Londrina. O Decreto n. 70, (29 de dez. de 1935), publicado no Jornal PARANÁ-NORTE n. 64, de 1935, apresenta no orçamento municipal, os Serviços Públicos de interesse "commum" com o Estado e nele menciona: *"1) Instrução Pública: nomeação de três professores sendo um para Heimtal; um para Rolândia e um para Nova Dantzig – à razão de 150:000 réis mensais cada um e 2) auxílio para aluguél de casa"*. Somente em 1943, Nova Dantzig, recebeu o nome de Cambé e em 1947 foi elevada à categoria de município.

A Colônia Bratislava, pertencente à Gleba Cafezal, constituiu-se da reunião de 105 lotes aproximadamente, cujas dimensões variavam de 2,5 a 15 alqueires paulistas, que eram negociados pela CTNP. Os interessados em adquirir os lotes da colônia eram europeus, que estavam desanimados com as condições adversas das terras paulistas na década de 20, portanto, em termos gerais, já dispunham de experiência prévia no campo do trabalho rural.

> *"O primeiro que mudou aqui foi o Sr. José Esco, no começo de 30 (...).Depois viajava para o Estado de São Paulo e foi angariando outras pessoas que sofriam muito por causa da formiga.(...) Isso era 1935, daí o meu avô estava desanimado e veio para cá, onde comprou cinco alqueires de mata para ele e cinco para cada um dos dois filhos"* (Professora 4).[110]

A partir do início dos anos 30, algumas famílias brasileiras e européias deram início ao núcleo colonial, isto é, mais ou menos 40 famílias de origem eslovaca, 13 portuguesas, 11 italianas, 6 alemãs, 4 húngaras, 2 espanholas e 6 brasileiras.

---

[110] - Entrevista concedida em 16 de maio de 1998.

> *"(...) A maioria da população era composta pelos eslovacos e ali passaram a reproduzir determinados padrões culturais e valores vigentes na sociedade de origem, a começar pela própria denominação do bairro"* (TIRANDELLI, 1988, p. 24).

O processo de reocupação do lugar ocorreu do mesmo modo que em outras colônias localizadas na região. A mata densa implicava na construção de ranchos de palmito, para que as famílias ali acomodassem seus poucos pertences.

"Puro sertão! Tudo estava por ser feito!" Depois de derrubar as matas, iniciava-se o trabalho de cultivo da terra, com base no trabalho familiar, contando inclusive com os braços infantis. As crianças eram consideradas como parte significativa da força de trabalho já que as propriedades eram pequenas e, aos 12 anos, um menino era considerado, para fins de produção no campo, como um adulto. Também as meninas não podiam ser dispensadas do trabalho agrícola e desde os seis anos de idade já ganhavam uma pequena enxada de presente, para que pudessem aprender a plantar. As mulheres, não apenas na Colônia Bratislava mas em toda a região, comumente depois de três dias de terem ganho bebê, já retornavam ao trabalho na roça. Os filhos eram criados debaixo dos cafeeiros. A agricultura de subsistência predominou no início da colônia.

> *"Um falava para o outro e foram chegando muitas famílias. Foi aí que eles decidiram construir a igreja primeiro porque o povo eslovaco é muito católico, muito raro um que não seja católico. Eles construíram a igreja e aí davam aula dentro da igreja, depois resolveram construir a escola. Tinha um senhor, enquanto não tinha professor que ensinasse em português, que ia dando aulas em eslovaco"* (Professora 4).

É provável que esse pedaço da história da educação de Bratislava faça parte de um passado que não pode ser comprovado, pois, do ponto de vista oficial, a escolarização na colônia tem seu marco inicial em meados dos anos trinta, quando se constituiu a "Sociedade Escolar Bratislava". Seu principal fundador foi

"(...) *o Sr. José Torrejais, que conseguiu a doação do terreno pela Companhia de Terras Norte do Paraná e a posterior edificação do prédio. A escola teve um caráter nacionalista: atendia os filhos dos imigrantes tcheco-eslovacos e poloneses*" (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ, 1992, p. 71) (Figuras 22 e 23).

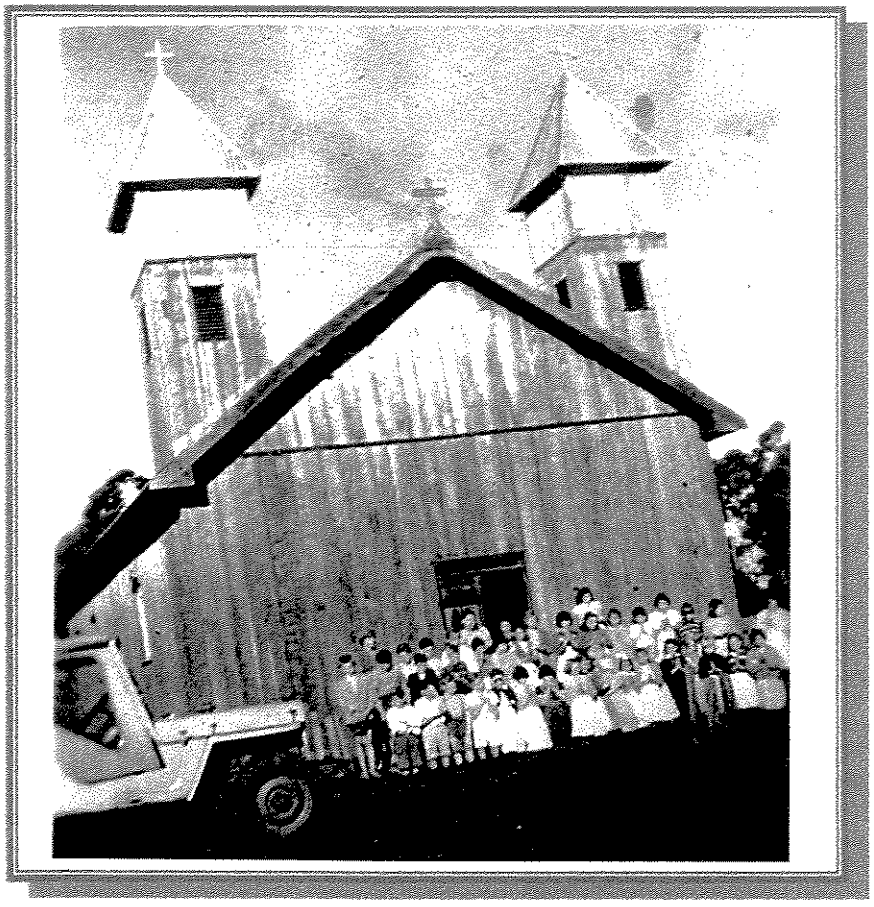


FIGURA 22 – IGREJA DA COLÔNIA BRATISLAVA. NO INÍCIO DOS ANOS 30 ABRIGAVA TAMBÉM A ESCOLA. (FOTO: ACERVO DO MUSEU HISTÓRICO DE CAMBÉ).

Tratava-se de uma sociedade civil, cuja finalidade mais elevada era a de dar suporte para o desenvolvimento das atividades escolares no bairro, tendo sido a depositária do terreno de 36.000 metros quadrados, doados pela CTNP para a escola. Entretanto, segundo TIRANDELLI (1988, p. 109),

> "*talvez pelo fato da Sociedade não ter conseguido manter-se, ou por ter um número insuficiente de sócios, de acordo com o disposto no estatuto, teve de transferir, em 1939, seus bens à Prefeitura, inclusive a escola (...).*"

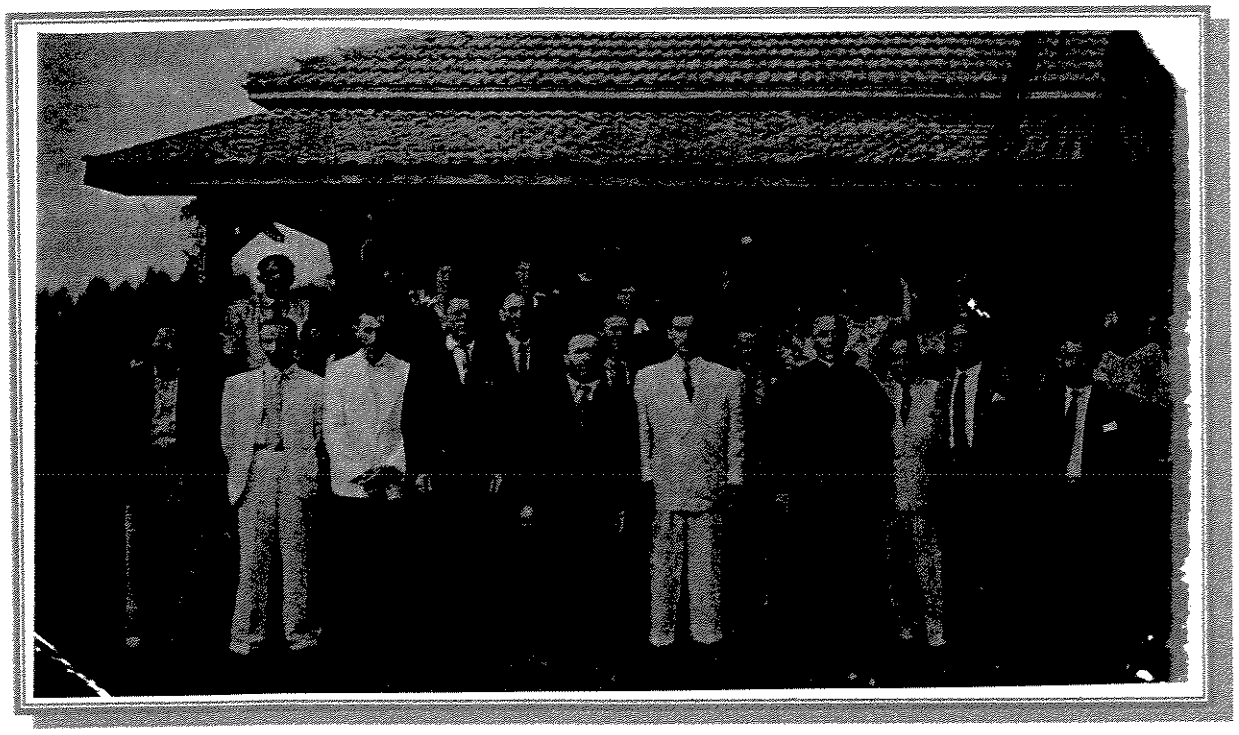


FIGURA 23 – INAUGURAÇÃO DA ESCOLA, MEADOS DOS ANOS 30.
(FOTO: ACERVO DO MUSEU HISTÓRICO DE CAMBÉ).

Até então a escola havia funcionado como iniciativa particular e, ainda que existissem famílias de diversas nacionalidades européias e brasileiras, a hegemonia era exercida pelos tcheco-eslovacos, que constituíam a maioria da população. Por se tratar de um aparato escolar de caráter nacionalista, essa questão tornou-se o centro de uma série de disputas no interior da própria colônia e também com a prefeitura de Londrina, pois,

> *"(...) o prefeito de Londrina, Willie Davids, determinou para alí o funcionamento de uma escola municipal e nomeou a respectiva professora. Entretanto, o acentuado espírito de nacionalismo fez com que um grupo de colonos não aceitasse a oficialização. Esses colonos tomaram conta da diretoria e nomearam um professor estrangeiro – o Sr. Bruno Comége – para dar aula, pondo de lado a professora municipal"* (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ, 1992, p. 71).

Dois interessantes relatos publicados no Jornal Paraná-Norte serão aqui transcritos, para que se tenha uma noção mais real do calor dessas disputas.

> *"**Professor fora da lei** – Há tempos organizou-se no distrito de Nova Dantzig uma sociedade escolar que tomou o nome de Sociedade Escolar Bratislawa. O seu principal fundador, alma e o braço da citada sociedade foi o Sr. José Torrejais, que não mediu sacrifícios para que o seu ideal se concretizasse numa realidade. E tanto luctou e com tal habilidade se houve, que conseguiu que a Companhia de Terras fizesse a doação de um terreno para patrimônio da Sociedade. Com tenacidade e muito trabalho foi edificado a casa escolar. O digno prefeito municipal Willie Davids, creou alli uma escola pública municipal e nomeou a respectiva professora. Tudo ia muito bem, muito direito, até que um grupo de estrangeiros fez uma eleição clandestina, tomou conta da Directoria e arrogou-se o direito de nomear um professor estrangeiro para dar aulas, pondo de lado a professora municipal, o que é uma violência.*
> *O professor estrangeiro, Sr. Bruno Comége apesar de avisado continua a dar aulas, a violar a lei, lei que deve respeitar. O Sr. Comége é, portanto, um estrangeiro recalcitrante, como recalcitrante é a directoria clandestina e também illegal, porque a sociedade deve ter, também pela lei, uma directoria composta de brasileiros. Mas demos de barato que isso fique como está, mas com o que não se pode concordar é que essa directoria, já por si illegal, imponha a força, um professor estrangeiro e afaste acintosamente uma digna senhorita brasileira, filha de brasileiro e que alli está ensinando creanças brasileiras, filhas de estrangeiros.*
> *E, para o estrangeiro recalcitrante, para o estrangeiro violador da lei, pedimos as mais rápidas e enérgicas providencias à Directoria de Ensino e à Prefeitura Municipal para que ponham as coisas nos seus devidos logares e façam lembrar aos estrangeiros recalcitrantes que, no Brasil, quem não respeita a lei do Brasil, será expulso do Brasil"* (UM ESTRANGEIRO RECALCITRANTE, **Paraná Norte**, 19 de fev. de 1939).

> *"**Prohibe a professora de passar em seus terrenos para ir à escola.** De causar pasmo a reclamação que veiu ter a nossa redação, visando remover, pelas columnas deste órgam, um facto lamentável que estaria succedendo em Bratislawa – a attitude assumida pelo Sr. André Bigas, alli residente, impedindo a professora de passar em seus terrenos para ir à escola. Não conhece mas as razões, se é que existem, determinantes dessa prohibição, mas estamos convencidos de que nenhum motivo deveria prevalecer para impedir o transito de uma professora no exercício de sua nobre missão – a de guiar os homens de amanhã pela senda illuminada da alphabetisação.*

> *Seria o caso, pois de tomar quem de direito uma providencia sobre o facto, se antes não estivessemos levados a crer que o próprio Sr. André Bigas cuidará de reconsiderar sua attitude, tendo em vista os interesses do ensino"* (DESCORTEZ E IMPATRIÓTICO, **Paraná Norte**, 13 de ago. de 1939).

Como se pode perceber, o bairro rural, do ponto de vista do espaço social, encontrava-se segmentado em duas partes: 1ª - A **Colônia Eslovaca**, composta pelo agrupamento coeso de eslovacos, que pretendiam manter a identidade étnica originária e insistiam na manutenção do idioma pátrio tanto nas relações sociais quanto nas atividades religiosas e escolares. Esses ocupavam a parte de **baixo**. 2ª - A **Bratislava** — mais heterogênea do ponto de vista da identidade étnica, era composta por famílias de italianos, tchecos, alemães, húngaros, portugueses, espanhóis e brasileiros que trataram de construir uma escola e uma igreja exclusivamente destinadas à educação e congregação dos moradores da parte de **cima**.

Os eslovacos, que ocupavam a parte de **baixo** do bairro, haviam se antecipado aos demais, apropriando-se da escola como se fosse uma pertença exclusiva de sua etnia. Eram identificados como mais conservadores, pois pretendiam preservar certos valores e tradições religiosas específicos do país de origem. Quando comparados entre si, os de baixo queriam continuar como "estrangeiros" enquanto os de cima podiam ser identificados como menos resistentes ao processo de abrasileiramento. Por isso estes eram entendidos como mais abertos à assimilação e fusão de valores dos diferentes grupos étnicos que o compunham. A profusão de relações inter-étnicas, configurou um sistema sócio-simbólico, que coexistia com os valores dos países de origem, enquanto a comunicação necessariamente precisou ser tecida a partir da língua portuguesa. Esta pode ser uma outra explicação para a divisão entre os moradores da Colônia, isto é, as outras nacionalidades não podiam adaptar-se ao grupo étnico dominante, mesmo porque essas relações eram inviabilizadas pelo predomínio do idioma de origem.

> *"(...) os eslovacos tinham igreja, (...) havia um senhor (o beato ou rezador) que rezava o terço aos domingos e explicava a Bíblia, mas era tudo em eslovaco, porque eles não sabiam ler em brasileiro. Já as outras nacionalidades não entendiam, ai eles resolveram fazer outra igreja em cima e fizeram outra escola também. A quantidade de gente era muito grande e tinha alunos suficientes para as duas escolas"* (Professora 4).

Como dois grupos sociais hierarquizados e em disputa, havia rivalidade também entre suas instituições: igreja de baixo e de cima; escola de baixo e de cima disputavam entre si. Os eslovacos resistiam à presença de professoras na escola e, talvez, essa tenha sido a causa mais direta de todas as rivalidades. Conforme se verificou pelas notícias citadas, a professora nomeada pelo poder público de Londrina foi simplesmente substituída por um professor designado pelo "comitê" interno. De fato, ainda nos anos 45, os eslovacos, mais conservadores, apresentavam certas restrições à presença de professoras na escola de baixo, de modo que ali permaneceu um homem — o professor Joaquim. Essa resistência à aceitação de professoras enraizava-se no fato de que na *"terra deles era só homem, então vinha uma professora e eles não aceitavam muito bem"*. Portanto, as professoras não paravam na escola, porque não suportavam as violências simbólicas que sofriam.

Na parte de cima, a situação não era tão diferente. Embora não houvesse um preconceito explícito contra as professoras, em favor de professores, havia o predomínio de questiúnculas, problemas de menor importância, que derrubavam as professoras, porque um grupo social queria ser melhor do que o outro. E, uma das formas mais eficazes de concretizar isto, relacionava-se com a necessidade de fazer da escola uma instituição que, de fato, pertencesse à comunidade étnica. Por isso *"vinha uma professora ficava cinco ou seis meses. Uma tinha um defeito, outra outro (...). A escola de cima ficou fechada por quase um ano. (...)"*.

Em meados dos anos 40, essa situação de rivalidade e disputas internas, que parecia centralizar-se nas escolas, começou a refluir. Na verdade, algumas

manifestações religiosas, organizadas em conjunto, tal "como a betlehem[111], por ocasião do Natal, contribuíam para quebrar um pouco a cisão", reestabelecendo, ao menos temporariamente, as redes de sociabilidade. As escolas eram consideradas como uma espécie de pomo da discórdia, enquanto as festas religiosas, casamentos[112], batizados e até funerais[113] promoviam a coesão social. As representações religiosas constituíam a base sobre a qual se erigia o sistema de valores e normas sociais vigentes. Ainda que houvesse diferenças entre o grupo social de cima e o de baixo, é importante considerar que, enquanto as escolas desempenhassem apenas funções temporais, não teriam garantido a necessária legitimidade no interior do bairro, pois, todo o sistema de representações dos grupos étnicos, ali presentes, estruturava-se na base da religiosidade. Ademais, considere-se também que as nomeações de professores e professoras eram feitas inicialmente pelo Prefeito de Londrina e após os anos 40 pelo Poder Público Estadual. Isto significava, para os eslovacos, uma espécie de ingerência num grupo étnico que insistia em ser estrangeiro, isto é, as nomeações não atendiam à homogeneidade e, para os de cima, as nomeações não atendiam à heterogeneidade do grupo.

Nessa época, o papel que os professores desempenharam pode ser considerado como elemento desencadeador da fixação de certos limites nas disputas, especialmente porque os professores faziam parte da comunidade e passaram a conceber a escola como um local de "união e não de discórdia".

---

[111] - De acordo com TIRANDELLI, (1988, p. 116), "betlehem", em português significa Belém. *"Tipo de Folia de Reis que representava o nascimento de Jesus. Cinco homens, cada um com o nome de um apóstolo e trajes próprios para a ocasião, portavam um presépio"* e cantando, visitavam famílias do lugar.

[112] - A dança folclórica denominada "Vikrucanki", era apresentada por ocasião de casamentos, como parte de um ritual que deveria ser cumprido pelos noivos. *(...) "os gaiteiros lá tocando e a turma cantando, e a noiva tinha que dançar com todo mundo, quem dançava pagava porque não davam presentes, dava em dinheiro"* (TIRANDELLI, 1988, p. 118).

[113] - (...) *até a morte lá (...) só que não era alegria, mas era uma festa também, tinha o "kar'.* "Kar" é uma refeição que era servida após o sepultamento. Os participantes dispunham, no meio de uma mesa, um prato de comida, copo de água e pão para marcar o lugar do defunto. Todos comiam e bebiam, falavam do morto, cantavam hinos religiosos e rezavam na língua de origem. (TIRANDELLI, 1988, p. 118).

> *"O meu pai veio para a Bratislava em 35. Fiquei em São Paulo estudando. Quando terminei o ginásio, em 1945, meu pai me escreveu dizendo que o inspetor de ensino queria me nomear professora da colônia pois, já estava cansado daquele lugar enguiçado. Meu pai não queria mas o inspetor disse que seria mais fácil porque éramos bem conhecidos e moradores de lá"* (Professora 4).

Com apenas 17 anos a professora aceitou a proposta e ficou inicialmente alocada na escola de cima, ainda que sua ascendência fosse eslovaca. "O espírito independente" que havia desenvolvido em São Paulo, contribuiu para a superação de muitas dificuldades. Aos poucos foi crescendo em credibilidade junto à comunidade e, para tanto, lançou mão de série de estratégias:

> *"Eu dei aula de catecismo e preparei a primeira turma para a primeira comunhão, aprendi a cortar cabelo, aplicar injeção, confeitar bolo, enfim eles achavam que a professora sabia fazer de tudo porque era professora. E antigamente era assim mesmo, tinha que fazer de tudo para ser valorizada. Foi assim que conquistei as pessoas. Depois eu comecei a freqüentar as duas igrejas e às vezes o professor fazia festa lá na igreja, na escola de baixo, eu levava os meus alunos e quando fazia aqui ele trazia os dele"* (Professora 4).

A atuação da professora servia de modelo para que o professor da outra escola também participasse das atividades por ela propostas. Essa reciprocidade, acrescida da ocorrência de outros fenômenos, dentre os quais os casamentos inter-étnicos, permitiram o refluxo das adversidades. Apesar de todo o empenho dos professores, que se tornaram parte da comunidade, após os anos 40, ainda assim a evasão escolar e a repetência apresentavam índices bastante elevados. *"O primeiro ano começava com uma sala de 40 alunos sendo que terminavam o primário, na quarta série, apenas 20 ou 25"*. A média de freqüência escolar era de mais ou menos 3 anos, pois se tratava de imigrantes que na "*Europa estavam acostumados a estudar somente no inverno, enquanto no verão as crianças trabalhavam na roça*". Assim sendo, a evasão escolar era entendida como um fenômeno "natural" já que as necessidades imediatas do

trabalho infantil, na pequena produção de base familiar, era o elemento que justificava a evasão. Uns poucos anos de escolaridade bastavam para quem estava destinado a permanecer no meio rural. Mesmo que pudessem conceber a educação escolar como fator de mobilidade social, não dispunham de mecanismos capazes de controlar a evasão escolar, porque a escola, apesar de toda a diversidade étnica existente no bairro, sintetizava as contradições da sociedade inclusiva.

A escola, que parecia concentrar as discórdias, constituiu-se como o centro propulsor da redefinição dos padrões de comportamento, ou seja, a configuração de uma ética social capaz de manter o grupo, como um todo, relativamente coeso. Em 1949, as duas escolas se mostraram insuficientes e foram desativadas, dando lugar à construção do Grupo Escolar de Bratislava, *"então resolveram juntar as duas igrejas também e construir uma igreja só, ali no patrimônio"*. Os conflitos e disputas internas foram amenizados a partir de um paciente trabalho desenvolvido pela professora, que foi tecendo outros elos e relações entre os eslavos mais conservadores e os demais moradores pertencentes a outras origens étnicas.

A educação escolar de Bratislava tornou-se conhecida pela influência marcantemente estrangeira, tanto é que,

> *"nos desfiles escolares, os alunos da colônia se destacavam das demais escolas do Município [Cambé] pelo passo marcial que imprimiam na sua marcha, batendo fortemente os pés enquanto desfilavam.* (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ, 1992, p. 71)

As rotinas escolares, desencadeadas no interior das escolas antigas, envolviam, inicialmente, para os professores, a superação de uma série de dificuldades, a começar pelo desconhecimento ou inexistência de programas de ensino, passando pela carência de orientação por parte dos inspetores.

> *"Antes de ser Grupo Escolar, as escolas eram salas multisseriadas, (...) aí me jogaram numa sala de aula, sem programa, sem nada. Eu ensinei para os meus alunos raiz quadrada, fração ordinária, metros cúbicos.*

> *(...) e coisas que o programa mandava eu não tinha ensinado, porque não tinha programa, nem reuniões, ali eu tive que me virar. Naquela época não tinha pré-escola, então era preciso pegar na mão de cada aluno, colocar o lápis, ensinar a segurar o lápis. (...) É incrível mas chegava em junho as crianças do primeiro ano já estavam terminando a cartilha. O inspetor visitava lá uma vez ou outra (...). Eu recebia mais visitas na minha escola do delegado de ensino de Londrina. Ele elogiava o meu trabalho"* (Professora 4).

O cotidiano escolar, envolvia os alunos numa rotina que se iniciava e terminava com as rezas do Pai Nosso e Ave Maria. Geralmente se cantava também o *"Hino a Bandeira ou o Hino da Independência, mas o Hino Nacional era 'sagrado', eu ensinei os alunos a cantar de viva voz. Eles tinham a letra nas capas dos cadernos"*. Além das atividades consideradas comuns a todas as escolas, em geral todas escritas no quadro, tais como a realização de exercícios, cópias, provas orais, desenhos, leitura, descrição, contas, tabuadas e ditados havia uma série de outras, consideradas importantes para a manutenção do prestígio que a escola conquistara, especialmente na cidade de Cambé.

A construção do Grupo Escolar, em 49, resultou numa diversificação de professores, já que a grande quantidade de alunos permitiu a composição de classes seriadas. Ainda assim, a direção político-pedagógica do grupo permaneceu nas mãos da professora, que passou a residir bem em frente do grupo, para melhor conciliar entre suas atividades de professora e mãe. Não havia uma diretoria oficial, mas a programação atendia à necessidade de garantir o prestígio alcançado. Nos desfiles de Sete de Setembro e também de onze de outubro[114], os escolares eram preparados, com o maior cuidado, para que apresentassem o melhor desempenho e o mais bonito carro alegórico. Enfim, mesmo no grupo escolar, a professora, que permaneceu ministrando aulas durante quase 30 anos e após a década de 60 foi também diretora, continuou preparando os alunos para a primeira comunhão, organizando as

[114] - Em 11 de outubro de 1947, comemora-se a instalação do município de Cambé.

festas de formatura da quarta série, dedicando-se quase integralmente à escola,

> *"(...) eu fiz de tudo. Quando em Londrina quase nem se falava em teatro, meus alunos faziam teatro na escola. Lembro que ensaiamos 'A Órfã', eu mesma escrevia a história e as crianças encenavam. (...) Ensinava bailados do tipo carnavalito, danças folclóricas"* (Professora 4).

Nos anos 50, foi criada a Associação que passou a contribuir na promoção de festas para arrecadar dinheiro, que servia para reparos ou manutenção de determinadas despesas escolares, atuando como o suporte indispensável para o bom desempenho das crianças nas atividades pedagógicas de cunho artístico-cultural.

No Grupo Escolar havia também, após os anos 60, aulas de alfabetização de adultos no período noturno. Antes da implantação da quinta série, os alunos da Bratislava concorriam, apenas com a quarta série, com os alunos urbanos nos exames de admissão para o ginásio. Fato que era reputado à dedicação dos professores comprometidos com a escola que *"faziam questão que eles estivessem muito bem preparados para competirem à altura com os da cidade"*. Excluindo-se o preconceito que havia em relação aos alunos do meio rural eles, de modo genérico, não decepcionavam seus mestres. Estes, contudo, sofriam os mesmos suplícios que seus alunos, quando se tratava da realização de provas finais. As examinadoras eram *"'implacáveis', não permitiam que os alunos fossem ao banheiro e quando encerrava o exame de português, tinha apenas uns minutos para descansar e já iniciava um outro exame"*.

Nessas ocasiões, eram preparadas as exposições dos trabalhos realizados pelos alunos durante o período e as inspeções assumiam ares de um grande evento, porque observavam minuciosamente tudo, *"comparavam os cadernos com os diários, as letras dos alunos, capas dos livros e dos cadernos, a toalha e o vaso na mesa. Eles vinham de surpresa!"* Em 1976, a escola chegou a

contar com 360 alunos, dez professores e era estadual. Entretanto, com o êxodo rural, passou para o município, devido a uma drástica redução no número de alunos - no máximo 30 alunos! Além disso, o lugar se transformou em setor de chácaras de lazer para onde as pessoas vão apenas em finais de semana. Atualmente, pouquíssimas são as famílias primeiras que ainda permanecem no bairro.

Cumpre ressaltar que a diversidade étnica da colônia de cima contrastava com a homogeneidade da colônia de baixo, mas isso não impedia que houvessem laços de cooperação e solidariedade entre os diferentes. Reflexo disto foi a criação de uma cooperativa, dentre outras atividades coletivas. Assim sendo, percebe-se que os grupos étnicos construíram uma determinada ética social, diferente daquela que queriam preservar.

3.3 PRESENÇA JAPONESA: ESCOLAS RURAIS DE PROCESSOS ÉTNICOS

Dispondo de algumas indicações sobre a existência de escolas rurais japonesas na região de Londrina, e uns poucos nomes de possíveis informantes, fui à procura dos mesmos, com a certeza de que os caminhos da pesquisa já estivessem traçados. Esses japoneses, ou deles descendentes, arbitrariamente, haviam sido eleitos como sujeitos da pesquisa, como se essa definição dependesse dos critérios racionais de quem está pesquisando. Entretanto, quando eram localizados, manifestavam-se desconfiados a cerca dos propósitos que eu teria em penetrar num universo desconhecido, onde passei a ser a "outra", cuja intencionalidade não podia ser imediatamente apreendida, porque as diferenças vieram à tona.

Aos poucos fui aprendendo que estamos no mesmo espaço geográfico, porém, a noção de pertencimento sociocultural, é definida pelas raízes que marcam as nossas subjetividades de orientais, ocidentais, índios, negros, caboclos, mulheres, jovens, crianças... Podemos ser um pouco de tudo isso, mas há sempre algo impresso e muito difícil de ser apagado - uma memória do

pertencimento étnico. Mesmo assim, a identidade de quem saiu do seu território para ser o mesmo em território estranho, o desterritorializado, deixa de ser o que pretende conservar para tornar-se identidade em construção. Somos todos homens, mulheres, jovens e crianças. E ser assim é o que nos une e, no entanto, nos separa, porque somos assim porém, de modos diferentes. Somos todos pertencentes a classes sociais, gêneros, famílias, religiões diferentes. Há também diferenças de origem, *background* cultural, trajetórias, experiências. As subjetividades, ainda que estejam sempre em construção, erigem-se sobre esses pilares e por entre raízes, que permanecem por algum tempo ou gerações, até que seja possível dizer que elas se juntaram a um passado mitológico. Mesmo distante, o mito é passível de ser presentificado, contudo, o tempo transcorrido parece nos deixar menos estrangeiros. O tempo permite que outros perfis identitários sejam erigidos, porque os homens são sempre capazes de reinventar a vida social em qualquer situação que estejam.

Aprendi que os caminhos da pesquisa são sempre inusitados e só podem ser tecidos quando se insiste em caminhar por trilhas não previstas. Quase desisti! Por vezes me deparei com respostas evasivas, desculpas. Outras, com solicitudes as mais gentis, e foram essas personagens que mediaram a minha passagem, no sentido de quem é passageiro fugaz e não de ultrapassagem, para o território dos vizinhos nisseis. Precisei da ajuda de arquitetas — mediadoras[115] que construíram as pontes para a travessia (MICHALISYN, 1994). Também elas fazem parte da academia e parecem ser mais iguais, porque possuem traços orientais. Antes de passar pelo território étnico/japonês, foi preciso passear, observar, tecer elos. Fui a festejos, exposições, conversei e conquistei a confiança de alguns, que me abriram suas casas, arquivos de fotos e lembranças dos fatos acontecidos. Pertencentes a uma etnia, conhecida como resistente ao diálogo (DEMARTINI, 1997), especialmente quando se trata de expor histórias individuais e coletivas, chegaram às emoções enquanto refaziam suas trajetórias.

---

[115] - Registro aqui o meu agradecimento às professoras Kumagai Kasukuo Stier e Kimiye Tommasino, que imprimiram legitimidade e confiança à minha presença no espaço nissei.

Estive presente também no evento em que a colônia do norte paranaense comemorou os 90 anos da Imigração Japonesa. Contando com a visita do Presidente da República e dos mais importantes líderes ou representantes da comunidade nipo-brasileira, o festejo revestiu-se de grande relevância. À medida em que os convidados oficiais chegavam, recebiam um crachá verde e amarelo ou vermelho e branco, marcando-os com as cores representativas de suas etnias. Acompanhada por uma professora nissei, tivemos assento em lugar privilegiado na tenda, o que permitiu visualizar o modo como a sociedade nipo-brasileira se integra na sociedade mais ampla. A formalidade do evento e a grande afluência de descendentes, de toda a região, revelaram a impressionante importância que atribuem ao fato, evidenciando principalmente, que se trata de um grupo social coeso, muito bem organizado e altamente hierarquizado, características que o grupo mantém como parte dos valores japoneses recriados em território brasileiro. As comemorações no interior da tenda incluíram grupos folclóricos alemães, ucranianos e italianos, como se fosse um evento multicultural e não apenas nipo-brasileiro. Sobressaíram-se os cânticos, danças, apresentações de grupos de ginastas e rituais japoneses que foram presentificados como parte de uma dinâmica de refazimento das tradições. Essas ocasiões caracterizam-se como espaços coletivos de educação pela explicitação da memória do pertencimento étnico.

Aprendi, ainda, que antes de perguntar, é preciso responder. Antes de decidir como e com quem conversar, é preciso ouvir, inclusive os silêncios e frases evasivas. Antes de interpretar, é preciso ler nas entrelinhas para ver aquilo que não está dito, mas pode ser sentido e visto. Aprendi, finalmente, a respeitar a tradição de valorizar os mais idosos, porque são mais sábios. Enquanto não fui ao mais longevo dos japoneses estive, de certo modo, simbolicamente impedida de prosseguir a pesquisa com outros sujeitos menos idosos. Em cada grupo social japonês, pertencente a uma dada localidade, havia sempre a norma da longevidade a ser seguida e, desde que fosse cumprida, os caminhos podiam ser trilhados. De repente... os caminhos se

multiplicaram - tive de escolher um, entre tantos que permanecem abertos para serem explorados.

****

ORGANIZAÇÃO JAPONESA EM ESPAÇO SERTANEJO

O afluxo de japoneses na região de Londrina foi mais intenso nos anos 40, muito embora os primeiros imigrantes já estivessem chegando desde o início dos anos 30. Em 1938, conforme CESAR (1976), os japoneses ocupavam o segundo lugar entre os imigrantes estrangeiros, somente no município de Londrina. É interessante verificar que a vinda de japoneses diretamente do Japão diminuiu bastante com a emergência da Segunda Guerra Mundial, que implicou em posições antagônicas entre Brasil e Japão, resultando na suspensão das relações diplomáticas entre os dois países. Para muitos imigrantes japoneses, a Segunda Guerra determinou a necessidade de ficar definitivamente no Brasil, abdicando do sonho de enriquecer rapidamente e retornar para o Japão, já que se tratava de uma economia abalada. Também a economia brasileira sofria as conseqüências da guerra, de modo que o sonho de enriquecer não lhes parecia tão fácil, como anunciava a sedutora publicidade que os impelia a virem ao Brasil, onde existe a "árvore do ouro verde". Diziam *"que uma vez plantado, o pé de café produzia por 50 a 60 anos, e que se conseguiria um bom preço no mercado internacional"*. (DEMARTINI, 1997, p. 82)[116]

De outro lado, as terras paulistas, onde grande parte dos imigrantes trabalhavam desde o início do século, perdiam a fertilidade ou eram

---

[116] - Durante as festividades do Imin 90, o Jornal de Londrina publicou informações semelhantes fornecidas pelo Sr. Shiniti Numata que parece ser o "homem memória" da colônia japonesa norteparanaense. Escreveu cinco livros de pequenas histórias verídicas que retratam a saga dos japoneses na região Norte do Paraná. Suas histórias falam do café, cobras e outros bichos, retratam as dificuldades e também muitos fatos engraçados. Em entrevista realizada no dia 2 de julho de 1998, ele explicou que tem material coletado para escrever até 10 livros. (HISTÓRIAS do Shin-Tyan, **Jornal de Londrina**, de 18 de jun. de 1998, p. 8).

inacessíveis para os colonos, ao menos quando se tratava de terras já cultivadas ou de boa qualidade. Por isto, a possibilidade de ascenderam à condição de proprietários era mais viável tratando-se de terras incultas, com preços mais acessíveis e em condições mais favoráveis de pagamento - caso em que se enquadravam as férteis terras roxas do norte paranaense.

Muitos imigrantes manifestavam-se arrependidos de terem emigrado, já que as condições oferecidas nas fazendas paulistas não eram as mesmas que haviam sido divulgadas pelas propagandas. Os cafezais de São Paulo apresentavam baixa produtividade e as condições de vida bastante difíceis[117], por isto os "colonos", procuravam trabalho de "empreitada", no qual teriam melhores chances de acumular alguma poupança, mesmo contando com uma maior intensidade de trabalho e correndo riscos impostos pela natureza (geadas e secas, por exemplo). Esse era o modo mais rápido de poupar para retornar ao Japão. Para tanto, era preciso que os filhos, nascidos no país hospedeiro, recebessem uma educação capaz de transmitir-lhes a cultura e a língua do país de origem.

A esse respeito fixou DEMARTINI (1997, p. 86), *"os pais temiam que seus filhos estudando em escolas brasileiras fossem se abrasileirando, e, desse modo poderiam perder o elo com a cultura japonesa"*. Assim o surgimento de escolas japonesas, não somente em São Paulo (o mais importante núcleo receptor desses imigrantes) mas, também em Londrina, especialmente depois de 1930, esteve diretamente relacionado à necessidade de preservação e transmissão da língua, cultura e valores japoneses. Mas, concomitantemente, as escolas

---

[117] - As dificuldades encontradas não foram esquecidas, pois são histórias que compõem uma memória subterrânea, habitante dos espaços privados da vida familiar. *"Um pouco antes de iniciar a primeira guerra, [ele] saiu do Japão. Estava casado e só tinha um filho de dois anos, da primeira mulher. Ela era da cidade, não estava acostumada com o serviço da roça e, logo que veio no Brasil não acostumou, de tanto desgosto ficou doente e faleceu. A irmã dela, que era bem mais nova e precisou vir junto do Japão, porque naquela época a imigração exigia que cada família tivesse três enxadas.(...) meu pai se casou com a irmã (...). Tinha uma diferença de mais de 20 anos (...). Aquele tempo eram poucos habitantes japoneses, 1916 por ai, e não havia casamento bom para as mulheres. Era continuação da escravidão, era tudo com sirene e não ganhava ordenado, marcava tudo no armazém, no fim comia mais do que ganhava, isso foi por 3 anos. Minha tia pegou fraqueza porque não tinha shoiyo [molho de soja], nem verdura (...)* (Trabalhador Rural 2).

japonesas serviram, de acordo com a autora, para "suprir as deficiências do sistema educacional brasileiro".

Vir para o norte do Paraná significava começar tudo de novo, já que era preciso desmatar, plantar, construir as casas, escolas, hospitais etc. Contudo, ainda assim, era possível acalentar os sonhos, que as experiências vividas nas fazendas de café em São Paulo, estavam se encarregando de desfazer.

As estratégias utilizadas para se fixarem na região norte do Estado do Paraná variavam entre a constituição de grupos orientados por companhias de colonização[118] e adquirentes individuais que negociavam diretamente com as empresas ou através de agenciadores. Geralmente compravam terras em grupos ou se estabeleciam em locais onde já havia a presença de japoneses, de modo a constituir colônias étnicas. Em casos raros, a vinda dos japoneses era planejada em grupos aglutinados pela identidade religiosa, tal como ocorreu com a Colônia Esperança, localizada no município de Arapongas, cuja fundação esteve vinculada à

> "*finalidade de reunir num só local o maior número possível de japoneses católicos, sobretudo lavradores, e que futuramente poderia vir a se transformar num centro irradiador da conversão de japoneses ao catolicismo*" (ANDRADE, 1975, p. 90).

Tais casos são exceções, pois, de modo geral, as colônias apresentavam-se heterogêneas do ponto de vista religioso Comumente conviviam budistas, católicos, shintoistas, tenrikiou entre outras religiões. Tratando-se de colonização dirigida, as empresas adquiriam grandes lotes divididos em pequenas propriedades, tal como aconteceu com a antiga fazenda Três Barras, chamada posteriormente de Colônia Assailândia, atualmente município de Assaí[119]. ASARI (1992, p. 22), afirma que a escolha do nome

---

[118] - Entre as Companhias Colonizadoras que promoveram a reocupação de terras norte paranaenses, além da Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP), destacam-se a Brasil Tokoshoku Kaisha – BRATAC e a Nambei Tochikubushiri que deram origem aos municípios de Assaí e Uraí, tendo, como principal fonte de atração, o cultivo do algodão.

[119] - É importante lembrar que Assaí encontra-se no limite leste de Londrina. Ainda hoje os descendentes nipônicos mantêm a hegemonia política e econômica naquele município.

ficou entre "Assahi", que significa aurora, sol nascente (em japonês) e "Açai", que significa fruta que chora, fruto de uma palmeira (em tupi-guarani).

As companhias colonizadoras, de modo geral, pouco se preocupavam em dotar as áreas de colonização de escolas, ainda que, na condição de empreendimento planejado, reservassem áreas para construir escolas e hospitais. Em Assaí, as vantagens para os adquirentes incluíam facilidades de transporte, escola para filhos dos compradores, hospital, hotéis. Em contrapartida, a colonizadora exigia experiência rural prévia, por isto a maior parte dos primeiros moradores foram reimigrados de São Paulo[120]. De fato, em 1932, logo que teve início o desmatamento, foi construída uma escola que serviu inicialmente como hospedaria e, sendo inaugurada em 1934, contou com um professor de língua japonesa e outro de língua portuguesa. Neste caso, a colonizadora procurava compensar os compradores com outras vantagens, pois as terras nem eram tão férteis quanto se afirmava.

O processo de organização dos japoneses no norte do Paraná seguiu, de modo geral, o sistema japonês. Assaí representa o exemplo mais ilustrativo desse sistema, pois a empresa colonizadora era também japonesa. Após adquirir uma grande fazenda, a área foi dividida em pequenos lotes, em média de 10 a 20 alqueires, e a reunião destes, perfazendo em média 1.200 a 1.300 alqueires, compunha os "mura" (bairros rurais), comunidade ou seções que receberam, em sua maioria, nomes de árvores brasileiras: Peroba, Bálsamo, Figueira, Palmital, Guarucaia, Cebolão, etc...

SAITO e MAEYAMA (1973), bem como CODATO (1981), entendem que a organização em "mura", ainda que adaptada às condições brasileiras, compreende uma enorme complexidade, já que se refere a uma instituição tácita de direitos e deveres proveniente da tradição que remonta à idade média japonesa. Seus papéis são os de controlar internamente a coesão social do

---

120 - *"A colonizadora exigia que eles tivessem vivido no Estado de São Paulo, nas fazendas, porque achavam que aqueles que vinham diretamente do Japão reclamavam muito até se adaptarem. Depois que já haviam mexido com café em São Paulo, tinham sofrido bastante, não iam reclamar. Muitos sofriam, sofriam sim, mas ficavam quietos. (...) Mais tarde alguns trouxeram seus parentes do Japão"* (Professora 14).

grupo étnico (a liberdade de ação individual ou familiar) e também regular a relação com o mundo estrangeiro (sociedade brasileira), dando suporte ao desenvolvimento das atividades econômicas (pequena produção agrícola baseada no trabalho familiar).

Do ponto de vista social, essa estrutura pressupõe a existência da Associação Japonesa, que compreende outras associações: de rapazes (seinen-kai), senhoras (fujin-kai ou haha-no-kai), senhores chefes de família (nihonjin-kai), crianças ou adolescentes (shoonen-kai), bem como, dos grupos de consórcio de dinheiro (tanomoshi), entre outros, denotando que o sistema de estratificação social segue os critérios da idade e gênero e, no entanto, constitui uma espécie de organização comunitária, que se ampara no princípio da cooperação e ajuda mútua.

Cada seção tem seu líder, que faz o papel de intermediário entre a sua comunidade restrita e a comunidade mais ampla, representada e constituída pela Associação dos Senhores Japoneses (nihon-jin-kai). Esse processo de organização social e político-cultural foi muito importante para o enfrentamento solidário das adversidades na realidade norte paranaense, e demonstra que cada grupo étnico se reapropria, a seu modo, dos territórios alienígenas, constituindo universos invisíveis para os de "fora", porém, muito concretos para os de "dentro" (da comunidade inclusiva), já que refletem a própria organização familiar, as origens étnico-culturais e raízes históricas.

A divisão do espaço rural em seções, as eleições de seus chefes, a existência de um líder da Associação dos Senhores desempenhando o papel de representar todos os moradores da localidade, são alguns dos fatores, entre tantos, que revelam toda a complexidade que envolveu a adaptação dos imigrantes em solo brasileiro. Tradições, valores e esperanças japonesas, materializadas em terras e em condições novas, fazem emergir um processo de reorganização política, cuja legitimidade parece restrita ao grupo e, no entanto, se faz representar e respeitar no espaço político institucionalizado. O "chefe dos chefes", assemelhado a um verdadeiro prefeito, era escolhido pela ascendência que um deles possuía em relação aos demais e, para bem

representar os japoneses, precisava falar português, a fim de desempenhar corretamente o papel de mediador na sociedade envolvente.

ANOS 30: AS ESCOLAS RURAIS JAPONESAS

As Associações constituíram-se como um modo de recriar as tradições da vida comunitária japonesa e, especialmente no meio rural, foram de suma importância para o funcionamento e manutenção das escolas japonesas, entendidas como o veículo de preservação e transmissão da cultura baseada no *"iê"*[121], na casa, na família, sobretudo quando se tratava de comunidades japonesas fundadas com base no parentesco.

As escolas criadas entre os japoneses constituíam-se como verdadeiros centros de transmissão da cultura de origem, em território brasileiro. Em face disto, quem delas não participasse seria considerado um "não-japonês", excluído da comunidade. Isto significa dizer que as escolas eram

> *"'agências' de transmissão do sistema valorativo e dos padrões de comportamento da sociedade de origem. Dessa vertente cultural da atividade escolar derivaram no início dos anos trinta certas disfunções, que tenderiam a acentuar-se à medida que se exacerbava no Japão o sentimento nacionalista. A própria denominação das escolas, hoje chamadas nichigo gakko (escolas da língua japonesa), era àquela época diferente (denominavam-se nippon gakko ou nihon gakko, isto é, escola japonesa) distinção que denotava funções diferenciadas para a mesma instituição. Além das atividades de cunho propriamente intelectual, as escolas passaram aos poucos a transformar-se em centros de doutrinação nacionalista, com exaltação de valores básicos da 'niponicidade' e a observância de ritos de veneração do Imperador"* (LEÃO, 1990, p. 69)

---

[121] - "Iê" significa casa e Dôzoku é uma espécie de grupo corporativo que extrapola o quadro específico da família pois permite estruturar laços para criar a cooperação. (TOMA, 1996, p. 24). Sobre essa questão ver: CARDOSO, 1995.

Em termos mais genéricos, pode-se dizer que essa filosofia educacional foi adotada na maioria das escolas, até o advento das proibições, oriundas da Segunda Guerra, mais especificamente no período anterior a 1938. Entretanto, essa perspectiva não eliminava a presença de certas especificidades e algumas diferenças entre elas pois, tudo dependia do envolvimento dos professores, do cotidiano das colônias, da procedência e trajetórias anteriores dos colonos. A primeira escola japonesa de Londrina começou a funcionar em julho de 1933, na área urbana, numa casa que abrigava também o clube japonês (kaikan), cuja inauguração ocorreu em 18 de junho de 1933. Japoneses jovens e senhores construíram o "kaikan" em apenas 70 dias (HISTÓRIAS do Shin-Tyan, **Jornal de Londrina**, 18, jun. de 1998, p. 9). Ensinando em língua japonesa, servia aos filhos dos moradores da cidade e às crianças que residiam em sítios próximos da área urbana.

No período de 1946 a 1961, funcionou uma outra escola urbana japonesa que chegou a ter 350 alunos e ocupava uma quadra inteira, onde havia um grande campo de esportes e também um pensionato para alunos de 7 a 19 anos. Nessa escola se ensinava atletismo, teatro, judô e música. Isto significa que *"não era só ensinar o japonês, mas principalmente educar espiritualmente e culturalmente, (...) procuramos sempre incutir o espírito japonês para que fossem brilhantes nikkeis brasileiros"* (SUGIMOTO, 1998, p. 7). Na década de 60 foram registradas 11 escolas japonesas na cidade de Londrina.

Em geral, os grupos de japoneses construíam as escolas suprindo as deficiências dos governos locais e, posteriormente, doavam-nas para que a manutenção e o pagamento de professores fossem atribuições do poder municipal ou estadual. Reafirmando as tradições japonesas, antes de tudo importava a escola e depois, em ultimo lugar, estava o conforto individual[122].

---

[122] - Não parece necessário ressaltar a importância da escola para os imigrantes japoneses. DEMARTINI já o fez em vários estudos, principalmente em: DEMARTINI, [199-]. E, também: DEMARTINI, Z. de B. F. ; ESPÓSITO, Yara Lúcia , out, de 1998.

Para ilustrar: em 11 de novembro de 1934, o jornal Paraná-Norte publicou a seguinte notícia:

> *"Goro Ouya, japonêz, ferreiro de profissão, reside em Londrina, em companhia de sua esposa a Senhora Yaeco Ouya e de uma interessante menina de um anno, filha do casal. Marido e mulher trabalham e ganham a vida. Elle no seu rude e pesado ofício. Ella nas lides domésticas; encantados ambos com a filhinha que lhe nasceu sob os auspícios do cruzeiro do sul.*
> *Segunda feira o casal tomou a jardineira e rumou para Jatahy. Alli, na sua meia língua sugestiva e muito gesticulada, um grande sorriso na face aberta de alegria, explica o marido ao tabelião Cabral o motivo da viagem. Desejavam doar tudo quanto possuíam : 2 casas e três lotes de terreno, situados em Cafelândia, na Noroeste, para a sociedade "Liga dos Amigos da escola Japoneza" e a doação foi feita, por meio de uma procuração a um patrício residente naquella cidade paulista. E, assim, esse humilde casal de obreiros, nos offerece um bello exemplo de altruísmo para o bem da instrucção das crianças de origem nipponica, nascidas sob o céo do Brasil"* (AMOR ao Ensino, **Paraná Norte**, n. 5, 1934).

A doação de bens pessoais e de prédios escolares que pertenciam a colônias japonesas, fazia parte das estratégias utilizadas pelos japoneses para garantir direitos na sociedade envolvente. Para DEMARTINI (1997; 1998), os japoneses traziam uma forte tradição de direitos e uma concepção clara sobre o papel do Estado. Almejando um projeto de integração na sociedade brasileira produziam vínculos com o sistema público, a fim de estabelecer condições concretas para a educação de seus descendentes. Assim, negociavam também o ingresso na "identidade brasileira" como nipo-brasileiros. Segundo LESSER (1999, p. 7), nos anos 30, em face dos discursos eugenistas e de embranquecimento da

> *"raça brasileira, (...) organizações culturais japonesas no Brasil financiaram – abertamente ou não – publicações com fotos de homens japoneses casados com mulheres brasileiras e de seus filhos 'brancos'. A estratégia deu certo e chegou a receber o aval de membros da elite brasileira".*

Através da miscigenação com o japonês, o processo da europeização não seria comprometido. Portanto, não havia qualquer impedimento para admitir e integrar os japoneses na sociedade nacional, mesmo porque eram considerados cordatos e habilidosos nas tarefas agrícolas.

A partir do início dos anos 30, começaram a ser constituídas as seções rurais (algumas também designadas colônias) na região de Londrina. Foi possível identificar as seguintes: Central (Tiyuoko) localizada na antiga Fazenda Quati, onde hoje está o Jardim do Sol; Seção Primeira (Ikku) também denominada Rubiácea, localizava-se na região do aeroporto e, como o próprio nome o diz, foi a "pioneira" entre as demais da mesma origem; Segunda Seção situada na região do atual Parque Arthur Thomas; Palhano, que ocupava o lugar onde, atualmente, está o campus da Universidade Estadual de Londrina e seção Lorena, localizada na gleba Cafezal, nas proximidades do Córrego Lorena. No final da década de 30 ou início dos anos 40, surgiu a seção "Freza", oriunda de lotes adquiridos do próprio Simon Frazer. Atualmente, incorporada à área urbana, pode ser identificada como a região da Cervejaria. Na divisa entre Londrina e Ibiporã fixou-se, em 1934, a seção Abóbora, formada por pequenas propriedades, ocupadas por imigrantes de várias nacionalidades: italianos, portugueses, espanhóis e brasileiros, sendo que em 1948 havia 11 famílias japonesas.

Em 1949, na seção ou Colônia Coroados, localizada ao sul de Londrina (gleba Três Bocas), foram assentadas 49 famílias. As lembranças referem-se a outras seções que faziam parte do núcleo japonês londrinense, a exemplo da seção Taquara, situada entre Ibiporã e Sertanópolis. A Terceira Seção estabelecida na localidade rural denominada Cafezal, bem como as seções Barra Grande e Ribeirão Grande que ficavam nas proximidades de Cambé. Rolândia, cuja reocupação teve início com os alemães, recebeu também os japoneses, principalmente a partir do final dos anos 30. Todas essas seções reuniam-se, posteriormente, em Londrina formando uma Associação

Regional.[123]

Muitas seções rurais, fundadas no período posterior à Segunda Guerra, tiveram escolas primárias mas, nem sempre foram tipicamente japonesas, pois vivia-se a repressão engendrada pela Segunda Guerra e o nacionalismo/ brasileiro. Na Primeira seção a escola foi construída em regime de mutirão, no período de 1934/35, quando ali estavam reunidas 40 famílias, e assim como na seção Central e na Lorena, a escolarização foi tipicamente nipônica, ao menos no período anterior a 1938.

As seções configuram-se, ainda hoje, como forma alternativa de desenhar o território e à medida em que esse novo desenho se põe como realidade concreta para aqueles que nele vivem, uma outra cartografia emerge de dentro da geografia oficial, com uma organização social e político-cultural inclusiva. Trata-se de usos dos espaços geográficos que fogem ao padrão oficial, embora não o desautorizem. Essas explicações, ainda que rápidas a respeito da organização dos japoneses, são importantes porque toda a estrutura escolar nas colônias japonesas decorreu desse processo. Assim como acontecia no Japão, a escola ocupava um lugar de destaque na escala de valores, porque era um dos espaços privilegiados de coesão étnica.

A primeira escola da Seção Central era uma pequena construção de palmito, recoberta com tabuinhas, tal como as casas dos próprios japoneses ali residentes. Foi inaugurada no início de 1935, quando os escolares somavam ainda uns poucos. A escola, com duas salas, era também o clube - ali eram planejadas e concretizadas todas as atividades de lazer e as competições poli-esportivas da comunidade, o undo-kai, espécie de gincana de que

---

[123] - Novamente a organização dos japoneses se repete demonstrando que a geografia estabelecida não esgota as possibilidades já que os sujeitos sociais constróem outras alternativas de dividir, reunir e remapear os espaços. É importante ressaltar que havia japoneses com maior poder aquisitivo que compravam sítios ou fazendas maiores e, em geral, não compunham seções pois atuavam mais individualmente. As informações sobre as seções rurais foram colhidas com dois entrevistados, trabalhadores rurais. Em termos gerais elas são as mesmas, entretanto, ficam desencontradas quando se tenta localizar, com exatidão, as referidas seções. As seções Lorena, Abóbora e Coroados, entre outras, permanecem situadas em áreas rurais.

participam crianças, jovens, senhoras e velhos, disputando uma série de prêmios.

Goro Sato acompanhado de sua esposa, foram os professores desse período inicial (Figura 24).

> *"(...) parece que* viram [anúncio sobre a disponibilidade do casal de professores] *no jornal japonês, daí foram buscar. Eu estudei quase dois anos nesta escola, até 37. O professor era muito bom, então, a turma da cidade tomou de nós, pagou mais e daí ele mudou porque também a cidade era melhor do que no mato"* (Trabalhador Rural 2).

Como uma escola contextualizada no interior da racionalidade e dos valores japoneses, refletia de um lado o próprio Japão, recriado no sertão norte paranaense, enquanto a construção, que incorporava os elementos existentes (paredes de palmito e cobertura de tabuinhas), retratava o estilo de moradia e de vida ao qual o grupo precisou aderir.

> *"Todo mundo veio e só ficou em casas de palmito, o vento passava... Foram 10 anos em casa de palmito e cobertura de tabuinhas. (..) na seção Central tinha, acho que tinha, duas ou três casas de madeira, nos primeiros 10 anos"* (Trabalhador Rural 4).

Assim como nas demais áreas rurais, os colonos não dispunham de energia elétrica. Na seção Central só chegou 15 anos mais tarde, de modo que comumente se estudava à luz de lamparinas, o que implicava, segundo os relatos, em acordar pela manhã com os cabelos sapecados e com as narinas pretejadas pela fumaça.

As aulas transcorriam pela manhã até as 13 horas e cada aluno levava a sua própria comida. No dia-a-dia não se exigia uniforme, *"porque a maioria era muito pobre e, nos primeiros anos, só usava roupa trazida do Japão"*. Nas ocasiões especiais, nos dias de festa, os escolares vestiam azul e branco, mas, *"naquele tempo andava só descalço, comprar sapato novo só de 2 ou 3 anos"*. Outras normas de comportamento eram observadas com bastante rigor: as

meninas andavam com os cabelos curtos e os meninos os tinham rentes à cabeça. Aos 10 ou 12 anos e, em algumas situações ainda menos, iniciava-se a criança, particularmente os meninos, no trabalho rural. Os menores também ajudavam a levar comida e água para os trabalhadores que ficavam na roça. O trabalho infantil, naquela época, fazia parte do processo de socialização da criança, mas, os pais japoneses realmente davam condições para que seus filhos estudassem, embora no período de férias escolares também trabalhassem duro.

Em três anos, isto é, no início de 1938, quando ainda não havia sido colhida a primeira safra de café, como o contingente de crianças estava crescendo[124], construiu-se, com muita dificuldade, uma nova escola, com seis salas de aula, coberta de telhas (Figura 25). Três meses mais tarde, foi reinaugurada como parte da programação que comemorou o aniversário do Imperador Hiroito, ocasião em que esteve presente o Cônsul do Japão no Brasil. O aniversário do Imperador era festejado todos os anos com muitas atividades, apresentação de peças de teatro, undo-kai e palestras com especialistas em assuntos relativos à agricultura ou pecuária.

A quadra de esportes era considerada como um equipamento indispensável na comunidade e em geral se localizava nas proximidades da escola. Assim como a construção da escola ficava na dependência do material já existente no lugar e do trabalho comunitário, também o campo de esportes e, até certo ponto, a própria escola dependia da Associação dos jovens, que ficava responsável por sua manutenção. Não apenas isto: aos domingos pela manhã os jovens participavam ativamente da colheita do café, que pertencia a

---

[124] - O entrevistado (Trabalhador Rural 4), tomou um livro e disse que havia muitos nascimentos e mais famílias estavam chegando, no entanto, passou a relatar as estatísticas de óbitos registradas durante os primeiros 15 anos de presença japonesa na região. Segundo ele, os óbitos de crianças até 2 anos de idade chegavam a 30% *"porque aquele tempo não tinha bom alimento, a mulher era muito magra, precisava trabalhar e faltava alimento para as criança. Muitas crianças foram perdidas antes mesmo de nascer, outras nasciam mas morriam de um até dois anos. Isto é importante para não esquecer. Era alimento que faltava e o serviço era pesado para as mulheres que precisavam fazer tudo: carpir, ajudar o pai ou marido, cuidar das crianças, da casa e depois da janta costuravam etc. (...) não descansava nunca"* (Entrevista realizada em 2 de julho de 1998)

todos. Com esses rendimentos, acrescidos de pequenas contribuições individuais, a comunidade promovia viagens. Dentro da escola existia o kei-kai, a Associação dos pais de alunos, que se reunia para planejar as atividades mais ou menos para um ano. Os próprios pais remuneravam os professores, providenciando-lhes o local de moradia também. Isto significa que a *"Colônia pagava os professores, não era a Prefeitura não, mas o governo japonês ajudou um pouco, um pouquinho ajudou"*. Na seção Central o professor também morava na escola; na frente havia um salão pequeno, onde os alunos almoçavam. A rotatividade de professores nas escolas rurais japonesas era muito grande, impondo uma constante preocupação aos pais.

Além das festas nacionais japonesas, a comunidade considerava importante comemorar, todo final de ano, a formatura na escola,

> *"(...) quando passava do primeiro para o segundo ano no grupo (...) era aquela festinha! Ganhava diploma e, conforme, à noite fazia festa da colônia. Tinha dança do tipo Bon Odori, os moços faziam teatro, os velhos faziam aquilo que tinham feito no Japão, cantavam. E no primeiro dia do ano também festejava"* (Trabalhador Rural 2).

As festas eram centralizadas nas escolas e compunham parte importante da sua proposta pedagógico-cultural, uma vez que se colocavam como momentos significativos de transmissão e assimilação das tradições, valores e de culto ao Imperador. Espaços sociais, em que a comunidade expunha toda a sua "niponicidade", de modo que as crianças aprendessem, a partir das experiências vividas, a ser fiéis aos valores japoneses, fora do Japão. Nas outras escolas estrangeiras, em razão dos modos diferenciados como os grupos se organizaram, a cultura de origem não era explicitada como experiência coletiva de marcação de fronteiras e limites políticos entre o grupo étnico e a sociedade hospedeira, assim como acontecia nas escolas e colônias rurais japonesas. A exceção fica restrita à escola alemã que, desde 1931 até 1938, manteve características étnicas, reunindo a comunidade em datas

festivas e, à exemplo das escolas japonesas, em certas solenidades a bandeira estrangeira era uma presença importante.

Antes mesmo das determinações advindas da Segunda Guerra, foi contratada uma professora brasileira para que os adultos aprendessem um pouco da língua portuguesa.

> *"(....) a matemática era fácil, difícil era a língua portuguesa porque só fui criado no meio de japonês e só falava em japonês.(...) Em Londrina não tinha o grupo escolar então meu pai resolveu por no Grupo de Cambará que tinha pensionato*[125] *japonês, mas dava aula em japonês. Eu fiquei lá um ano e meio"* (Trabalhador 2, foi aluno da primeira turma na Seção Central).

As condições no interior das colônias japonesas no Brasil foram se alterando, mas as escolas continuaram sendo o centro das atenções, já que se tratava de transformá-las em espaços mais brasileiros do que estrangeiros. Interrompido o funcionamento da escola em 1938, durante o período da guerra, o prédio foi destinado ao ensino rural brasileiro, isto é, a escola passou para o governo local. Enquanto isso, os filhos dos japoneses eram incentivados à prática de esportes e atividades artístico-culturais. As tentativas de manter a escola em funcionamento esbarravam na impossibilidade de contar com professores fixos. Em 1947, depois da escola ter funcionado sem regularidade, transformou-se em sede da Beneficência Japonesa de Londrina.

Nesse período, os professores estrangeiros tiveram que submeter-se a um exame de qualificação para receber licença oficial; entretanto, os docentes japoneses não tinham qualquer domínio do português, por isso as escolas japonesas mantiveram-se fechadas. De fato, a guerra fez inimigos Brasil e Japão, disso resultando leis brasileiras de inspiração nacionalista, que proibiram as escolas de língua estrangeira. Foi preciso parar com as escolas japonesas, ao menos aparentemente. Na grande maioria das colônias, o ensino da língua e

---

[125] - É necessário ressaltar que os pensionatos e escolas-internatos de corte e costura para moças merecem um estudo à parte. Sabe-se que existiam para atender crianças e jovens pertencentes ao meio rural, mas isso não basta. Os pensionatos ou "kishikushá" continuam a existir na contemporaneidade, como uma estrutura agregada à Associação Japonesa.

FIGURA 24 – PROFESSOR GORO SATO E SUA ESPOSA, COLÔNIA CENTRAL, LONDRINA, 1935.
(FOTO: ACERVO DO SENHOR MITUO ITIAMA)

FIGURA 25 – INAUGURAÇÃO DA NOVA ESCOLA DA SEÇÃO CENTRAL, LONDRINA, 1938.
(FOTO: ACERVO DO SENHOR MITUO ITIAMA)

da cultura japonesa encontrou outros espaços: as casas das famílias, os barracões de café ou as tulhas, onde os próprios pais ensinavam, normalmente, durante o período noturno.

> *"Por causa da guerra, na tulha havia mesa e carteira e ali o meu pai dava aula para as crianças. É que ele já estava velho e não podia fazer muita coisa. (...) meu pai tinha trabalhado muito na roça ai ele ia dar aula, estava velho e cansado. Na época da guerra as crianças iam pra tulha três ou quatro vezes por semana"* (Trabalhador 2, ex-aluno da escola na Seção Central).

> *"Não podia falar, nem ler livros ou jornais japoneses; nem ver fotografia ou ouvir rádio. Nós escondemos tudo e ficou enterrado no meio do café. (...) Alguns aqui estavam ouvindo rádio e foram presos, porque alguém daqui mesmo denunciou. Veio a polícia e levou preso em Curitiba. (...) tinha que tirar licença para viajar para outra cidade. Os japoneses que não aceitavam que o Japão fosse perdedor, tinham vergonha de voltar para a colônia, depois que saíram da cadeia"* (Ex-aluna da Escola Fernão Dias, ainda moradora na Colônia Lorena).

Já em 1938 o governo federal havia proibido as escolas de língua estrangeira. Medidas mais definidas de nacionalização, porém, foram tomadas quando o segundo conflito mundial se acirrou. Para efeito didático, esse momento pode ser considerado como o marco que divide a história da escolarização japonesa em duas fases diferentes. Antes de 1945, tratava-se de educar as crianças nascidas no Brasil, para que se tornassem cidadãs japonesas então, as escolas destinavam-se basicamente aos filhos dos japoneses. A presença de crianças brasileiras era admitida apenas quando se dispunha de algum professor de língua portuguesa. Após o conflito, o objetivo da escolarização nas seções rurais japonesas permaneceu relacionado à transmissão da língua e cultura, não se tratando mais de nippon gakko ou escolas exclusivas para japoneses. Em Londrina, mesmo antes do término da Guerra, as escolas rurais foram municipalizadas. Nesse sentido, a política de municipalização configurou-se como uma forma de nacionalizar as instituições de ensino estrangeiras, já que o Estado, até então, responsável pelo sistema educacional rural, não possuía condições de fiscalizá-las de modo apropriado.

Ao fechamento das escolas correspondeu uma série de estratégias que foram utilizadas para se preservar a cultura japonesa. Em Assaí, de acordo com CODATO (1981, p. 96), o ensino por correspondência substituiu as nippon gakko, mas, estava se revelando ineficaz para o "treinamento espiritual", considerado pelos japoneses ali radicados como mais importante do que ler, escrever e fazer contas. Por isto, desde 1938, os "colonos" criaram uma Associação de Judô e kendô (esgrima), com a justificativa de propiciar a necessária "*educação espiritual, corporal e social e, ainda mais, educação sentimental para as moças, crianças e adolescentes*".[126]

Mesmo que as escolas japonesas apresentassem diferenças entre si, a essência era a mesma, especialmente no período dos anos 30. Desde o início até meados da década de 40, a educação escolar japonesa restringiu-se aos espaços domésticos. Em 1947, foi inaugurada a Igreja Tenrikyo de Londrina que, além de igreja, era uma escola completa, que dispunha de alojamento e oferecia o ensino em língua japonesa e portuguesa. Através de contribuições e mutirões, a Igreja ampliou suas instalações e pôde oferecer cursos de música e uma academia de judô[127]. A partir de então, começaram a surgir as escolas tipicamente nipo-brasileiras, nas quais a escola brasileira convivia com o ensino da língua japonesa.

Ainda nesta fase do nacionalismo/brasileiro, as situações existentes na colônia Lorena possibilitaram a concretização de um projeto pedagógico, que se abrasileirou um pouco, para continuar a ser essencialmente japonês. O relato que segue procura adentrar no cotidiano social e pedagógico dessa escola. Ainda que esse fenômeno possa ter existido em outras colônias, a eleição da

---

[126] - ANDRADE (1975, p. 72), pesquisando a Colônia Esperança, notou que "*uns poucos chefes de família levados pela propaganda japonesa (...) aderiram a sociedades secretas, tornando-se ativistas dentro da própria Colônia*". Entre essas sociedades secretas está a "Shindo-Remmei", uma organização que procurou suprir a falta de informações sobre o Japão na guerra, pois acreditavam que o Japão venceria a guerra e recambiaria os japoneses para seus lugares de origem.

[127] - Sabe-se, ainda, da existência de outras escolas no meio urbano que ofereciam alojamento, pois, as demandas, especialmente por parte de japoneses que residiam no meio rural, eram crescentes. Em março de 1956 foi criado o primeiro Jardim de Infância da Colônia japonesa na cidade de Londrina.

escola Fernão Dias pode ser reputada em primeiro lugar à existência de material documental, bem como à facilidade de localização de ex-alunos, professores e moradores antigos. Uns poucos deles ainda habitam a Colônia Lorena. Isto não implica em considerar que a experiência desenvolvida nessa escola possa ser generalizada.

"Na Escola Fernão Dias[128] *o Brasil se confunde com o Japão"... "Parece mentira o que tínhamos..."*

As memórias contam que a experiência educacional desenvolvida na escola "Fernão Dias", da gleba Lorena[129], constituiu-se como o modelo de modernidade escolar que deveria ser seguido por outras escolas, inclusive pelas nacionais. É o que se depreende da ata da reunião pedagógica organizada pelo Departamento de Educação Pública e Assistência Social de Londrina (DEPAS), em junho de 1957. Visando mostrar aos professores municipais a pedagogia que vinha sendo concretizada na Escola da colônia Lorena[130], a diretora do DEPAS decidira ali realizar a reunião mensal dos professores. Assim está registrado:

> *"A caravana foi muito bem recebida pelos professores Eizo e Corina Okano. Tiveram nessa visita, a oportunidade de assistir extraordinários números de ginástica rítmica executados pelos alunos daquele*

---

[128] - Embora com o nome oficial de "Fernão Dias", ficou conhecida popularmente como escola da Lorena.

[129] - Os primeiros ex-colonos japoneses, provenientes de Cafelândia (SP), começaram a chegar na gleba Lorena no início da década de 30. Em 34 eram sete famílias já reunidas em "Nihonjin-Kai" (associação dos chefes das famílias); após 1937 surgiram outras associações tais como : infanto-juvenil (Shoonen Kai), de moços (Seinen Kai), de moças (Dioshi Seinen Kai), de mães de família (Haha no Kai) e a associação responsável pela cooperativa (San Sei Ren). Nos anos 40, os moradores somavam 26 famílias, organizadas em cinco seções, e, no período de 1950 a 1960, a Seção viveu os melhores anos de sua trajetória. Já não se tratava apenas de uma seção rural japonesa, que se reunia em Londrina - havia revelado toda a sua força modernizando a agricultura ali desenvolvida.

[130] - Normalmente as colônias ou Seções eram fundadas em locais onde havia cursos de água e, neste caso, denominava-se Lorena. Neste estudo, daqui em diante a escola poderá ser referida como Escola Fernão Dias ou Escola da Colônia Lorena.

> *educandário, acompanhados ao órgão pelo professor (...) conheceram a horta da escola, sala de trabalhos manuais, museu, farmácia, exposição de cartazes confeccionados pelos próprios alunos com uma perfeição exemplar, material didático, Centro de Interesse etc... (...). Às 12:30 horas, regressamos para Londrina, encantados com o trabalho organizado extraordinariamente pelos incansáveis mestres (...)"* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, **Atas de Reuniões Pedagógicas**, 1954, p. 99 –100).

A primeira escola, de palmito e tabuinhas foi edificada em 1937, com recursos provenientes das 22 famílias ali residentes, que pagavam uma mensalidade definida cada uma, tal como um imposto, para as despesas comuns ou melhorias coletivas. O terreno, uma doação da CTNP, localizava-se fora dos domínios da colônia. Atualmente encontra-se arrendado para terceiros, sendo que os rendimentos são revertidos para a própria colônia. Os honorários do primeiro professor, proveniente de Assaí, eram pagos pelos pais dos escolares.

> *"A precariedade das instalações não impedia que a escola fosse um local sagrado de reuniões diárias, pois o imigrante japonês não podia permitir que o filho não freqüentasse escola estando em idade escolar. Na época, ainda não havia poço furado e o abastecimento do professor e do aluno na escola era organizado da seguinte maneira : cada aluno levava um litro de água todos os dias"* (BERTONE & GIMENES, 1977, p. 189).

Essa escola japonesa foi fechada em 1940, quando os próprios pais trataram e ensinar seus filhos, principalmente a escrita em japonês.

> *"(...) estudava de noite, hoje aqui, amanhã em outra família. Tinha livro de leitura e escrita em japonês, de matemática também, então quando entramos na escola já sabíamos. Além disso, enquanto durou a escola japonesa, era comum fazer concurso de oratória em japonês".*[131]

---

[131] - Sr.Takae Miyasaki, monge budista, atualmente com 95 anos de idade, desfruta de completa lucidez. Desde 1933, quando chegou na Colônia, ele registrou todos os fatos diariamente: clima, produção, ocorrências sociais, políticas, religiosas etc.. Esses registros encontram-se em posse da Associação Cultural Brasil – Japão, com sede em Londrina. Ainda hoje conserva uma grande quantidade de fotografias, que retratam os mais importantes acontecimentos daquela comunidade. Agradeço a sua filha, Sra. Eiko, que gentilmente serviu de tradutora durante a entrevista, pois seu pai fala somente em japonês. Entrevista realizada em 20 de maio de 1998, na Colônia Lorena.

A partir de 1942, as crianças começaram a freqüentar uma escola brasileira, na localidade rural vizinha. Somente em 1948 a Lorena construiu a Escola Municipal " Fernão Dias", num terreno doado por um dos membros da comunidade. O proprietário *"mais eqüidistante dos extremos doou o terreno para fazer a escola"*, que ficou edificada num lugar central, para facilitar o acesso. No início, o clube era a escola e vice–versa; logo depois foi construído um salão, ao lado da escola e próximo da igreja, que até hoje abriga o clube do lugar. Construíram, ainda, uma quadra de esportes, um *"campo com muros de pedras. Essa construção inteira foi obra da colônia"*.

> *"Os primeiros professores de língua portuguesa, foram trazidos de Cafelândia, SP, pelas relações de amizade entre os colonos e a família do professor. Este professor já tinha experiência anterior, em Cafelândia, semelhante às atividades que iria desenvolver em Lorena, pois era um dos líderes de uma escola naquele local, numa comunidade de imigrantes japoneses"* (BERTONE & GIMENES, 1977, p. 190).

O casal de professores (ele japonês e ela filha de italianos) aceitou a proposta dos moradores de Lorena e, quando ali chegou, em 1948, passou a residir numa casa improvisada, posteriormente edificou-se a casa dos professores em frente da igreja católica.

> *"As famílias unidas é que conseguiram trazer [os professores]. Tudo foi a colônia, o governo não ajudou nada! O salário deles era pago pela colônia, enquanto lecionaram aqui. Mas a professora recebeu pela prefeitura de Londrina"* (ex-aluna da escola).

O clube/escola foi dividido ao meio: enquanto o professor ensinava matemática e ciências para uma turma, a professora ensinava português e Estudos Sociais para outra. Aos sábados ela ministrava aulas de desenhos, bordados e trabalhos manuais para as meninas. O professor treinava com os meninos as mais diferentes modalidades esportivas e também ensinava trabalhos manuais em madeira.

No início, os professores eram remunerados apenas pelos moradores da Colônia mas, nos anos 50, o Prefeito de Londrina, Hugo Cabral, descobriu a escola passando a admirar o trabalho pedagógico que os professores vinham realizando. Em respeito, propôs a nomeação dos mesmos como professores do município de Londrina. Entretanto, o professor era japonês e a legislação proibia a presença de estrangeiros no serviço público, sendo possível apenas a nomeação de sua esposa, que passou a receber um pro labore da Colônia e também o salário[132] de professora leiga da Prefeitura Municipal de Londrina, onde o casal passou a residir após os anos 60, para estudar os seus filhos.

Nos anos 50 e início da década de 60, a Colônia viveu a fase mais importante de sua história, chegando a contar com 47 famílias, a maior quantidade de pessoas que a colônia abrigou em sua trajetória. A partir de 1951 tornou-se a primeira escola rural de Londrina a implantar a quarta série e também a primeira a instituir a merenda em 1957. Geralmente, no período noturno, o professor ensinava língua japonesa para crianças ali nascidas e para adultos que não queriam perder o contato com a língua materna, enquanto sua esposa ensinava o português para outros, em geral trabalhadores japoneses que eram trazidos pelos moradores da colônia.

Procedendo do Japão aos 20 anos, com o curso correspondente ao ensino médio completo, o professor Okano implantou na Colônia Lorena o mesmo sistema educacional que orientou sua própria formação escolar. Ele e sua esposa exerceram enorme liderança na comunidade, contribuindo para projetar o nome da Colônia para além dos limites locais. As exigências curriculares, mais diretamente ligadas ao domínio intelectual, não eram prejudicadas com o desenvolvimento de inúmeras atividades extra-classe, tais como competições esportivas ou organização de comemorações oficiais.

---

[132] *"(...) eles recebiam mais ou menos 3 salários mínimos, que era suficiente porque ganhavam muita coisa, tinha fartura. A comunidade mandava leite, verduras tinha na escola, produzidas por eles mesmos. Eles ganhavam arroz dos alunos. Então era assim: embora ganhassem pouco, eram ricos em receber muito".* (Ex-aluno da escola).

O ponto mais significativo da educação escolar na Lorena ocorreu após 1952, quando a escola passou a funcionar em prédio próprio e, continuou a reafirmar sua essência caracteristicamente japonesa. Neste momento, foi introduzido o "Clube 4H" que fazia parte do currículo escolar e extrapolava a feição de um mero clube agrícola, tal como propunha a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e também o próprio DEPAS. Tratava-se de uma filosofia de vida fundamentada na preservação dos quatro princípios básicos, que deveriam orientar todas as atividades dos indivíduos, visando o bem comum.

> *"O 4 H Clube é a vida em geral, é o lema da vida que dá prioridade à cabeça, mãos, saúde e coração. Em inglês quer dizer : head (cabeça), hand (mão), health (saúde) e heart (coração). Era uma filosofia de vida que foi introduzida na escola. Então as crianças viviam em torno dela e podiam optar por um clube de animais, de esportes, trabalhos manuais, para aprender a preservar a sua saúde, as mãos (...). As crianças depois dos anos 50 criavam clubes na escola e participavam muito. Isso durou por muito tempo, os jovens e moças também participavam"* (Aluna da escola nos anos 50).

Desde então, as atividades culturais, esportivas, intelectuais e manuais tais como plantar, cuidar de animais, cultivar flores e também a organização de comemorações oficiais, participação nas exposições agrícolas, bem como a preparação e realização das gincanas ficaram a cargo do Clube 4H, sempre com a coordenação do professor, auxiliado pelos alunos que integravam os diversos clubes instituídos na escola.

As trajetórias escolares poderiam superar etapas, pois os professores ficavam atentos, observando as capacidades intelectuais dos alunos e, aqueles que apresentassem condições propícias, eram transferidos de imediato para séries superiores. Isto ocorria, porque a filosofia educacional do Clube 4H se pautava pelo estímulo crescente aos estudos, de modo que, segurar algum aluno em série inferior, quando apresentava capacidades mais elevadas, significava um desestímulo. Coerentes com essa filosofia educacional, os docentes incentivavam os alunos a prosseguirem seus estudos. Por isto

preparavam também os alunos da quarta série, no período noturno, para que pudessem prestar o exame de admissão em Londrina, onde havia o curso ginasial. Tratava-se de uma postura que visava a superação do sentimento de inferioridade que, historicamente, se atribui ao trabalho e aos trabalhadores do campo.

> *"No quarto ano a gente tinha que estudar regra de três composta. Depois eu fui ver isso na terceira série do ginásio, estudávamos porcentagem também (...). Então o ensino era muito forte! Tanto assim que depois de ter feito o primário na Lorena, eu era o primeiro em matemática no ginásio. (...) O conteúdo programático era puxado, mas havia recreação, uma espécie de ciência aplicada, matemática aplicada.(...) era tudo no concreto. (...) no chão lá no quintal fazíamos agrupamentos de graveto de café ou mesmo grãos de café, agrupando tirávamos a tabuada, as operações, então era no lazer praticamente que se aprendia esses detalhes"* (Ex-aluno 1, início dos anos 60, também foi professor no meio rural de Londrina).

Apesar da rígida disciplina que o professor exigia nas atividades escolares e extra-escolares que envolviam os alunos e a mocidade da Colônia, seus ex-alunos afirmam que era mais fácil estudar com ele, porque falava japonês, enquanto a professora Corina era mais flexível, porém só entendia português.

> *"Era muito difícil porque é como se fosse um outro país. Chegava na escola, era uma coisa estranha, porque em casa só falava e já lia em japonês, então com a Dona Corina foi mais difícil. Eu estudei em 1952 mais ou menos, fiz as quatro séries. Ficava na escola praticamente o dia inteiro, tinha muita recreação. O recreio era mais ou menos uma hora. Tinha muita atividade de Educação Física, jogava ping-pong. A escola era uma delícia! Se comparar com a escola de hoje, era muito boa, tinha muito mais atividades"* (Ex-aluno 2, estudou na década de 60).

> *"Dona Corina dava bordados bastante complicados, mas o trabalho dela era formidável. Ela tinha paciência! Não sei de onde vinha aquela paciência toda. Nunca vi ela ficar nervosa, nunca, nunca, nunca!"* (Ex-aluna dos anos 50).

As atividades pedagógicas extrapolavam as paredes da escola e se imiscuíam na vida comunitária como um todo.

> *"Como escola municipal rural isolada, as salas eram multisseriadas, então quando o professor tinha que distribuir as tarefas, muitas vezes nós até saíamos da sala, porque, em dado momento, uma turma ficava trabalhando e a outra ficava fora para uma atividade, por exemplo, de plantar, cuidar da horta, dos animais, cuidava dos coelhos. Precisava plantar couve, almeirão como atividade escolar mesmo. Mas era gostoso! Nós cuidávamos de horta, de bichos, fazíamos prática de esportes; era uma escola diferente, mesmo da cidade, porque em geral os professores se limitavam a atividades dentro da sala de aula e lá nós aprendíamos ciências, vivendo o ambiente, criando bichos e plantando verduras"* (ex-aluno 1).

Levando em consideração que a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)[133] foi desencadeada no período de 1952 até 1963, verifica-se que a horta, o clube agrícola (aliás, o primeiro criado na zona rural de Londrina e região), bem como outras atividades[134], desenvolvidas na escola da Colônia Lorena, assemelham-se às propostas oriundas daquela Campanha, haja vista a coincidência das datas. O Clube 4H também foi criado em 1952, porém, em que pese a influência da CNER em boa parte das escolas rurais de Londrina, é necessário fixar que as atividades pedagógicas da escola Municipal Fernão Dias, desde o final dos anos 40, foram diferenciadas das demais, inclusive de outras escolas japonesas da região.

Ainda que a criação do Clube Agrícola na escola pudesse estar em sintonia com os propósitos da CNER, constituiu-se como um modo étnico de operar a reapropriação das políticas públicas de educação, já que ficou

---

[133] - Ver explicações mais detalhadas na primeira parte deste trabalho.

[134] - A escola Fernão Dias coordenava a realização de vacinações e de exames laboratoriais dos escolares. Esse procedimento, porém, além de necessário, em função das péssimas condições sanitárias, desde o início era implementado pelas Associações que atuavam na própria escola. Nem de longe se tratava de políticas de higienização impostas ou desnecessárias.

marcado por suas características nipônicas[135]. Ademais o "seinen-kai" se responsabilizava, desde o final dos anos 30, pelo cultivo de uma área de café e um pomar, que eram destinados ao consumo local, sendo que a venda do excedente revertia para o benefício comum. As normas curriculares emanadas do DEPAS eram seguidas, mas, de modo geral, as práticas e exigências escolares extrapolavam as orientações sugeridas. Portanto, a escola resistiu durante algum tempo à institucionalização, que tentava sufocar o movimento de "niponização". Isso só se concretizou, quando as circunstâncias apontaram para o esvaziamento da própria colônia.

Na Escola Municipal Fernão Dias, por sua identidade marcantemente japonesa, o clube agrícola decorreu diretamente de uma filosofia de origem oriental e não propriamente dos propósitos da CNER, mesmo porque, constitui uma tradição japonesa a vida comunitária girar em torno da escola. Em outras seções rurais, as escolas japonesas foram extintas com maior rapidez, facilitando sobremaneira a penetração das políticas educacionais nacionalizantes. O Clube Agrícola[136] da Escola Fernão Dias, não foi uma mera conseqüência da CNER, pois, para implantar o Clube 4H,

> *"o professor e alguns membros da Colônia foram a São Paulo receber instruções da Coordenação Geral desses clubes, muito comuns em escolas japonesas, que através de seus empreendimentos, asseguram maior unidade social, econômica e cultural a esses grupos étnicos"* (BERTONE & GIMENES 1977, p. 210).

---

[135] - Foram entrevistadas oito pessoas que estiveram ligadas às escolas japonesas. Professores, ex-alunos ou moradores de seções japonesas, nenhum deles guardou sequer uma lembrança da Campanha Nacional de Alfabetização Rural. Isso evidencia que as propostas da CNER devem ter ficado restritas ao conhecimento da burocracia escolar, enquanto os professores se restringiam a receber instruções de como proceder, desconhecendo as bases teóricas e filosóficas da referida Campanha.

[136] - DEMARTINI, (1979) observou que os jovens descendentes de japoneses em Renópolis (SP) freqüentavam o Clube Agrícola, antiga associação dos moços, para participar de cursos, palestras e receber a orientação de técnicos de cooperativas. Essa era uma forma de incentivar os jovens à vida rural e desenvolver mais rapidamente o processo de racionalização e comercialização da produção. De fato, isto demonstra que os clubes agrícolas desempenharam diferentes funções econômicas, político-culturais e ideológicas em espaços e tempos diversos.

O chamado "gakugueikai", festa teatral bastante significativa para os japoneses, porque retrata aspectos folclóricos, morais ou educacionais do Japão, era também realizado na escola. Para esta instituição convergiam todas as manifestações culturais e esportivas. Ali eram ensaiadas e apresentadas peças de teatro, danças japonesas.

> *"Antigamente era muito divertido, as crianças adoravam. Tinha cinema também, a colônia contratava a máquina para passar filme japonês. O professor Okano praticava esportes com as crianças (...). Treinava nos sábados e domingos. Muitos jogadores famosos de beisebol foram formados aqui"* (Ex-aluna).

> *"Na escola também tinha coral. Naquela época era muito difícil ter um aparelho de som (...), então usava o órgão que a escola tinha. Esse órgão era o instrumento principal do professor, a ginástica rítmica, tudo era feito ao som dele"* (Ex-aluno 1).

BERTONE; GIMENES (1977, p. 193) indicam que as promoções artísticas e culturais aconteceram desde o final da década de 30, mas o auge das atividades culturais ocorreu entre 1952 e 1956, quando foram registradas 65 apresentações de filmes pagos (japoneses), filmes gratuitos ou educativos, entre outras atividades, tais como seções de canto e instrumentos musicais.

As meninas também participavam de esportes e treinavam bastante. Contudo, o time de beisebol competia representando Londrina e os melhores atletas compunham a seleção paranaense. Do mesmo modo o atletismo e a ginástica rítmica tornaram-se famosos. Os atletas eram convidados para fazer apresentações em outros municípios, merecendo inúmeros troféus. Assim sendo, os esportes considerados notáveis eram destinados aos meninos e rapazes, enquanto as meninas e as moças ficavam sob a orientação da professora, desenvolvendo atividades mais voltadas à educação doméstica.

Em Londrina, os desfiles de Sete de Setembro, invariavelmente apresentavam a escola Fernão Dias como convidada para proceder a abertura.

> *"No meu tempo eu lembro que fizemos uniforme especial, inteiro branco. Havia, num ano, uma menina que conduzia uma carriolinha com flores.*

> *Eu lembro que isso foi depois, porque as crianças vestiam saia pregueada azul com suspensório e blusinha branca. Eu só lembro que o meu uniforme era branco, camiseta, calça e tênis branco"* (Ex-aluna).

Para a Colônia Lorena, realizar a abertura do desfile em Londrina era mais do que uma honra e todos os esforços eram despendidos para que a escola se apresentasse de modo impecável. *"O professor preparava todos. Participava do desfile, mas queria que fosse lá para ganhar! E ganhava!"* (Ex-aluno 2). Além da mera necessidade de dar publicidade às atividades escolares, os colonos japoneses mostravam aos brasileiros que eram produtivos e estavam integrados na sociedade local, ainda que preservassem suas tradições no interior da Colônia.

As relações entre professores e alunos seguiam as normas sociais convencionadas, isto é, elas refletiam as relações existentes entre pais e filhos. A presença de procedimentos autoritários nas relações entre professores e alunos mostrava-se compatível com as normas sócio-educacionais brasileiras vigentes no período. A regra comum era a obediência e os limites muito bem definidos, pois os professores desfrutavam do respeito e da admiração de toda a comunidade, que apoiava as propostas oriundas da escola. Assim sendo, os castigos quando aplicados, eram legitimados e aceitos, portanto não se colocavam na dimensão do autoritarismo. As lembranças dos castigos, não são concordantes entre si, mas situam-se em períodos de tempos diferentes. Quando a escola reiniciou suas atividades, em 1948, há referências de aplicação de castigos, tais como "puxar as orelhas" ou "bater na cabeça com um ferrinho comprido". Depois da criação do Clube 4H, esses castigos foram substituídos por outras punições, em geral, relacionadas a "privações educativas", a exemplo de não poder jogar ou praticar qualquer esporte, enquanto os outros alunos brincavam.

A escola da Colônia Lorena pode ser entendida como uma referência importante entre as escolas japonesas da região de Londrina. Sua filosofia educacional marcada pela cultura japonesa pode ser conferida através de um documento no qual o prefeito de Londrina inscreveu, em 1957, a seguinte

afirmação: ***"Na Escola Fernão Dias, o Brasil se confunde com o Japão"*** (DIRETORA DO DEPAS. [Carta], 10 de jun. de 1957). A história da escola Municipal Rural Fernão Dias se confunde com a trajetória do casal de professores, Corina e Eizo Okano, que ali permaneceu por 12 anos consecutivos. Nesse período ela se fez um pouco brasileira, para continuar sendo, na essência, japonesa. A filosofia de vida, aplicada na escola através do Clube 4H definia os rumos que os estudantes daquele lugar deveriam seguir : jamais desistir diante das dificuldades, mesmo que para isso fosse necessário abandonar a morada social de Lorena. Uma filosofia realmente concretizada, já que os próprios pais almejavam o melhor para seus filhos e estes, depois de enveredar por outros caminhos acadêmicos, nem sempre retornavam à casa paterna.

As explicações que os atuais moradores encontram para o esvaziamento da colônia estão relacionadas também com a escola. Isto é, muitos filhos de colonos japoneses ali fixados foram saindo para continuar os estudos e passaram a trabalhar em outras atividades, evidenciando que os propósitos da escola foram de fato materializados, pois, trajetórias de ilustres médicos, advogados, agrônomos, administradores etc, ali tiveram início. Hoje restam apenas 14 famílias no lugar, sendo que, no período mais importante dos anos 50, eram 47 famílias. Muitos proprietários antigos venderam seus sítios, outros arrendaram para porcenteiros brasileiros, mas ainda não se nota a ocorrência de concentração da terra, na mesma intensidade com que acontece em outras localidades.

> *"O clube está diminuindo, esquecido. Está difícil porque tem poucas pessoas, rapaz só tem dois e só duas moças na colônia, não há pessoas, (...). As crianças estudam o primário no patrimônio, depois tem que ir a Cambé e tem muita gente que leva e trás todos os dias.* ***Parece mentira o que tínhamos*** *[olhar nostágico e saudoso]. Muitos japoneses venderam os sítios(...)"* (Ex-aluna).

A construção da escola e da igreja, as comemorações de final de ano e de safras, bem como as festas de formaturas, o ânimo, a solidariedade e a vida

comunitária são lembranças que fazem parte das alegrias e melhores compensações da vida na Colônia Lorena. Nostalgia e uma espécie de tristeza, sobrevêm quando se verifica que já não existem mais as crianças e os jovens que imprimiam sentido à existência do Clube 4H. Gradativamente foi perdendo sua importância. Os moradores dizem que a desagregação daquele mundo étnico, tem ligação também com a perda dos professores que, em 1961, mudaram-se para Londrina e, até então, haviam liderado e participado intensamente das atividades escolares e comunitárias. Mas, a comunidade da Lorena procurou, desde logo, integrar-se ao capitalismo constituindo-se como uma referência exemplar de desenvolvimento agrícola moderno, por isto mesmo, sua história não poderia ser diferente. Ainda que as especificidades étnicas tenham sido recriadas para serem preservadas, por meio dos processos educativos que existiram no interior da Lorena, o avanço das forças produtivas foi decisivo e determinante. A própria estrutura da escola Lorena contribuiu fundamentalmente para o avanço das forças produtivas e foi, portanto, responsável por esse resultado.

Escolas Brasileiras em Colônias Japonesas

A emergência de escolas brasileiras no cenário rural londrinense está associada, conforme assinalado anteriormente, ao processo de reocupação das terras. Entretanto, a inexistência de fontes precisas sobre o período dos anos 30/40, torna difusa a localização e caracterização precisa dessas escolas. Somente após a década de 40, quando foi estruturado o DEPAS em Londrina, começaram a surgir escolas rurais brasileiras.

No caso específico da escola Lorena, a década de 60 pode ser entendida como o ponto de passagem entre uma escola mais japonesa e uma escola realmente brasileira. Até o início dessa década, pode-se dizer que a força de trabalho nessas colônias era principalmente japonesa - brasileiros e outros estrangeiros atuavam como porcenteiros e esporadicamente como tarefeiros.

Desde então, as colônias foram se esvaziando, pois os jovens descendentes (nisseis) partiam em busca de novas opções de trabalho nos grandes centros urbanos.

Ocorreu o mesmo com as demais escolas de seções ou colônias japonesas, que passaram a ser, sobretudo brasileiras, mas ainda assim, um tanto japonesas. Logo, as diferenças existentes entre as escolas rurais japonesas implicaram em que muitas delas foram, desde a origem, nipo-brasileiras; portanto, o período de nacionalização também não é o mesmo, pois ficou na dependência dos processos inclusivos de apropriação étnica da escola.

> *"Eu lembro que por muitos anos aquela região foi só de japoneses, não tinha brasileiro. Depois eles foram vendendo e ai os brasileiros também começaram a tomar parte da associação de pais na escola, porque antigamente os brasileiros não tinham acesso de jeito nenhum! Havia dificuldade de relacionamento entre os japoneses e os brasileiros. Eles faziam as festas de formatura de quarta série, era coisa mais linda! Só que a festa era de japoneses mesmo!"* (Professora 1).

Os grupos rurais japoneses, que se constituíam em sociedades quase fechadas, tiveram seus padrões de comportamento mais alargados com contratação de trabalhadores rurais estranhos aos japoneses. Mas nem sempre isso era necessário, pois, com a erradicação do café, os tratores assumiram a maior parte do trabalho rural. A escola rural japonesa, especialmente no pós-guerra, foi se configurando como um espaço de concretização das relações inter-étnicas, onde os filhos dos trabalhadores brasileiros também podiam estudar.

Os espaços festivos e culturais das seções admitiam a presença de autoridades brasileiras, mas, ainda nos anos 60, permaneciam restritos aos japoneses, restando as escolas como espaços privilegiados das relações inter-étnicas: *"(...) ali na escola juntaram filhos de italianos, portugueses, muito paulista e mineiro também"*.

> *"Em 1948, na escola isolada do Patrimônio, a maioria dos alunos eram filhos de japoneses, mas havia muitos filhos de empregados das fazendas vizinhas.(...) Um lema no meio dos japoneses era: nem que eles descobrissem uma falha no professor, um erro, eles jamais falariam perto do filho, porque as crianças tinham que admirar o professor. (...) Em 50 eu estava na escola da seção Peroba. Ali eram mais japoneses e vinham também os filhos de brasileiros em volta, apesar da porcentagem ser mínima, né? Num instante ela cresceu muito e virou escola estadual. Tinha duas classes, mais uma professora e 120 ou 130 alunos"* (Professora 15).

A nomeação de professores para o meio rural passava necessariamente pelo Prefeito local e, muitas vezes, era atravessada por relações de amizade e compadrio. Havia uma enorme carência de professores nacionais formados, com curso de magistério, e as colônias japonesas eram exigentes neste aspecto: não se contentavam com professores leigos e, *"mesmo aquelas professoras formadas os japoneses tiravam da escola na hora que queriam"*. Após os anos 50, a maioria das seções japonesas passaram a dispor de duas escolas, a brasileira e a japonesa, caso em que as crianças japonesas estudavam em período integral.

> *"O prefeito tinha interesse político e disse que me arrumaria aulas desde que eu aceitasse a condição de ficar na Colônia do Ribeirão Grande, pelo menos por um ano, dando aula para as crianças japonesas. O apelido dessa Escola era Painerinha, porque havia uma paineira muito grande, muito bonita em frente. (...).O prefeito era o mandante político - ele contratava, designava diretores, transferia, fazia, era o todo poderoso da cidade. Então eu aceitei e quando cheguei no Ribeirão Grande havia umas 20 e poucas famílias. Eram todos imigrantes japoneses mesmo. Eles faziam questão de professor normalista, que naquela época era coisa tão rara como os doutores hoje"* (Professor 1).

Na Colônia do Ribeirão Grande, as normas socioculturais eram similares àquelas encontradas em outras colônias japonesas; portanto, os pais faziam questão que seus filhos fossem à escola, cuja inauguração se deu em 1957. Comparando-a a outras japonesas, verifica-se que ela já nasceu mais brasileira

em território de japoneses; por isto as manifestações culturais ali realizadas estavam marcadas, tanto pela brasilidade, quanto pela niponicidade.

> *"Uma vez por mês nós fazíamos um baile na escola e os japoneses tinham construído uma escola de madeira de tal modo que a gente retirava as paredes internas da escola e virava um salão único. Com o dinheiro das festas nós comprávamos livros, isto em 1957. Para minha surpresa há dois anos atrás fui convidado para a reinauguração da escola e, para minha surpresa, na diretoria havia um armário da época com mais de 50 livros de histórias infantis, que eu também havia comprado, ainda encapados com papel manteiga amarelo"* (Professor 1).

A festa era movida por sanfoneiros e violeiros que tocavam a noite inteira e, com a venda de bebidas, eram comprados os livros ou se garantia alguma assistência médica às crianças. Abrasileirar a escola japonesa significava contratar professores brasileiros e ampliar o leque de opções de leituras. Por isto, nos anos 50, a preocupação voltou-se para a formação de bibliotecas com livros nacionais.

> *"Chegava feriado ia colher algodão com a escola. As crianças traziam o 'bentô'* (marmita) *e esse dinheiro era aplicado na compra de livros: Coleção de Monteiro Lobato, livros de geografia"* (Professora 15).

Abrasileirar, significava, também, acirrar o centralismo por parte da burocracia escolar municipal pois, as inspeções escolares e os exames em final de ano letivo eram absolutamente rigorosos, expressavam o controle dos nacionais sobre os estrangeiros. Também o guarda-pó branco, simbolizando a homogeneização, passou a ser exigido para identificar diferentes crianças como escolares.

Professores nacionais que ministraram aulas em escolas de seções rurais, entre os anos 50 e 60, afirmam que os japoneses lhes dispensavam muita atenção e deferência. Mas precisavam se adaptar às condições precárias que prevaleciam no meio rural. Além do salário pago pelas prefeituras ou pelo

Estado (geralmente pouco e pago em atraso), "seinen-kai" pagava aos professores um *pro labore* adicional.

> *"Houve um tempo que havia mais normalistas nas seções do que no Grupo, porque, além delas receberem ordenado, tinham uma gratificação, passagem de ida e de volta, tinham casa, comida"* (Professora 14).

> *"Ganhava bem porque trabalhava os três períodos, mas morava na tulha, não tinha luz elétrica, nem água encanada e o banheiro era muito longe. Na época do calor era muito quente e no frio muito frio (...). Para tomar banho ocupávamos um pedaço do galinheiro separado com tábuas e o chuveiro era de balde com carretilha"* (Professor 1).

Nem sempre as relações entre os professores de origem japonesa e os "nacionais" eram tranqüilas e as contradições internas convergiam para a escola, que era o centro da vida social. Ilustra esse fato a derrocada japonesa na Segunda Guerra: enquanto os professores japoneses negavam a derrota do Japão, os brasileiros afirmavam-na, gerando um clima de insegurança entre os alunos. Também os adultos japoneses se haviam dividido entre os que não admitiam a derrota e aqueles que já haviam se conformado. Apesar de tudo, a convivência, de modo geral, era bastante respeitosa.

Comparando as escolas japonesas com as brasileiras que as sucederam pode-se dizer que, embora houvesse, no início, uma improvisação, tão logo fosse possível a comunidade japonesa tratava de garantir condições mais adequadas às escolas, eliminando, desde logo, qualquer resquício de improviso, pois se punham como a instituição central do processo de coesão étnica. Nas escolas nacionais-brasileiras, a improvisação que caracterizou os primeiros tempos se manteve como uma permanência que ainda hoje marca a realidade da escola isolada. O depoimento de uma professora que atuou em escolas rurais, na década de 50, é significativo:

> *"Eu fui na Colônia Lorena para aplicar exames. Fiquei com vergonha, sabe? Havia uma grande quadra onde os alunos faziam ginástica. Ali os alunos fizeram evoluções, apresentaram danças e o professor tocou*

> *órgão. (...) Ali eu vi a eficiência do colega e eu lá na minha escolinha trepada em cima de dois tocos porque não tinha lugar para fazer ginástica, fazia no pasto mesmo. Eu acho que fazia o máximo que eu podia com a condição que eu tinha. Ali na Lorena eram dois professores e eu ficava sozinha ensinando para três séries diferentes e dois turnos"* (Professora 3).

Desde a institucionalização do DEPAS, todas as escolas passaram a aplicar o mesmo currículo e um esquema avaliativo único. Também as orientações metodológicas e teóricas eram as mesmas para realidades socioculturais diferentes. Mas as tentativas de homogeneização nem sempre foram bem sucedidas — o exemplo da escola da Lorena é ilustrativo. Ainda que possa ser uma exceção entre tantas escolas rurais de origem nipônica, sua história mostra que enquanto a colônia pôde manter sua integridade cultural, as políticas públicas de educação foram reapropriadas para garantir essa finalidade. Considerando que a filosofia da escola Lorena impulsionava os alunos a prosseguirem na carreira estudantil, a concretização desse objetivo se deu quando as circunstâncias econômicas apontavam para o declínio daquele modo de vida rural. Não havia diferenças com relação aos exames aplicados na Lorena e nas escolas nacionais, mas, as dinâmicas culturais eram bastante diversas, assim como as exigências e os meios didáticos. Enquanto naquela a reprovação era quase nula, nas nacionais a exclusão parecia ser a regra.

****

A escola, tomada como fonte da memória, revela um passado complexo, composto por vários grupos étnicos, fixados no meio rural de Londrina, com projetos sociais respectivos, que foram se transformando, ao longo dos anos, refletindo a própria transformação dos sujeitos enquanto produziam um universo social mais amplo. A multietnicidade/culturalidade foi constitutiva do território de Londrina, entretanto, não se tratou de um processo harmônico, pois a pertinência étnica, fazendo-se acompanhar da situação de classe, a tudo e a todos hierarquiza.

A dinâmica histórico-cultural, que possibilitou a estruturação do sistema escolar rural em Londrina, ficou marcada pela presença de escolas étnicas, fundadas por imigrantes estrangeiros, especialmente europeus e japoneses. Para eles, a escola era parte integrante da própria cultura e, por isto, o elemento centralizador do projeto de distinção que pretendiam construir no interior da sociedade de adoção. A construção da visibilidade social desses grupos resultou na invisibilidade dos caboclos, negros e índios que viviam na região, antes da ocupação capitalista do território. Destruídos os modos de vida dos "de dentro", a escola formal fez-se imprescindível. Porém, para essas populações rurais, ela permaneceu como uma instituição moldada em princípios, metodologias e conteúdos que se revelaram exclusores. A dialética inclusão/exclusão, no interior da escola, é o reflexo da dinâmica que orienta a própria sociedade capitalista. Mas isso não significa que essas populações tenham sucumbido, ao contrário, são segmentos sociais que recriaram suas formas de vida. Suas trajetórias precisam ser pesquisadas para que a história social da região de Londrina, possa ser reescrita de forma não etnocêntrica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os fenômenos sociais não podem ser concluídos porque são históricos. Assim sendo, essas considerações finais constituem uma espécie de síntese analítica dos conteúdos abordados no decorrer da pesquisa.

O fio da memória é o princípio que contribui para o entendimento da educação enquanto prática social. Ainda que as memórias possam ser pessoais e fluidas, porque sujeitas a constantes mutações, elas emergem para o presente, na forma de lembranças, que situam a escola no meio rural, como suporte e obra da memória coletiva. Lembrar significa refazer marcos de pertencimento a tempos e espaços que se modificam e são ressignificados, mas não deixam de ser o que foram. As escolas rurais constituem-se num desses marcos, pois tendem a reforçar laços de identidade e sociabilidade, caracterizando-se como formas de diferenciação e de construção da visibilidade ou da distintividade étnica de certos grupos sociais.

Quando instados a refazer o passado, os sujeitos, que vivenciaram o modo de ser rural e a escolarização, referem-se a suas próprias experiências, acontecidas num tempo em que o universo rural de Londrina era governado pelo trabalho árduo mas, a vida seguia um rumo definido que podia ser transcorrido sem grandes surpresas. Contrariamente, no presente, o ritmo frenético das mudanças está implicando em incertezas e inseguranças, pois agora o futuro parece menos previsível do que o foi no passado.

Em meio às mudanças contemporâneas parece haver uma resistência memorativa e memorialista, que toma como suporte as instituições existentes no meio rural, entendidas como espaços para os quais convergem as possibilidades de enlaçar presente, passado e futuro. O exercício da memória coletiva, através das escolas rurais, assume características de um movimento que ressalta os sofrimentos vividos e romantiza o passado, revelando-o como harmônico e unificado na diversidade. Os processos de exclusão e de expropriação dos índios, caboclos e negros que ocorreram por ocasião da

ocupação capitalista do território londrinense, simplesmente são apagados para dar lugar a uma história local pretensamente pacífica e igualitária. Do mesmo modo, as desigualdades sociais e educacionais, a exploração de crianças e mulheres na cafeicultura e outros modos de submetimento dos trabalhadores rurais assumem significados que buscam não destituir a legitimidade do passado.

Vivenciando uma contemporaneidade repleta de mudanças pelo avanço do capitalismo, os sujeitos da pesquisa mostram-se inseguros quanto ao futuro, pois entendem que o declínio da cafeicultura não aconteceu apenas no passado - ainda se faz presente, através de formas cada vez mais perversas de desterritorialização/exclusão daqueles que vivem e dependem do trabalho rural. O declínio da cafeicultura no norte paranaense significou não somente o fim de muitos sonhos de riqueza, mas também, de concepções sobre a escolarização no meio rural. Enquanto o trabalho rural independia da apropriação de saberes técnicos transmitidos pela escola, a educação formal era valorizada como o meio mais eficaz de realizar a apropriação de conhecimentos necessários à comunicação e comercialização dos produtos. Tratava-se de um contexto em que o próprio trabalho rural ensinava. Esse quadro alterou-se profundamente exigindo uma força de trabalho cada vez mais escolarizada e qualificada - fato muitas vezes reconhecido nos discursos políticos, mas nem sempre implementado pelas políticas educacionais rurais.

As memórias referem-se a um tempo de muito trabalho, perigos, doenças e dificuldades de toda ordem. Esses sofrimentos, no entanto, são amenizados quando afirmam que "naquele tempo" se vivia melhor do que hoje. Hoje não é mais possível sonhar em se tornar proprietário, ficar rico e nem mesmo trabalhar. O passado transcorrido como o tempo da juventude é essencializado, porque no presente é tempo de conviver com os problemas próprios da decrepitude - por isto, muitas vezes, o futuro se torna insuportável. Para aqueles que foram desterritorializados do campo e encontram-se na cidade em situação de expropriados, a idealização do passado acontece porque a

modernidade, representada pelo modo de vida urbano, prometia a cidadania e bem-estar, mas produziu exclusões ou, parafraseando MARTINS (1989), *"exclusões integrativas"*.

Quando a memória ressalta as múltiplas identidades constitutivas de um passado determinado, estabelece uma dinâmica que evidencia as permanências, isto é, o presente não consegue destruir aquilo que se constitui como memória biológico-cultural dos sujeitos sociais. Experiências escolares do passado, ainda que seletivas, autoritárias, disciplinadoras e excludentes, são traduzidas no interior das peculiaridades dos grupos étnicos e evocadas como forma de estabelecer parâmetros para uma contemporaneidade escolar, que perde em qualidade, quando comparada com a escola pretérita. As memórias escolares refazem trajetórias étnicas apenas até o momento em que as escolas são institucionalizadas e quando já não é mais possível contar com elas na construção de um projeto de distinção ou notabilidade social.

As culturas escolares reveladas pela memória não escondem suas diferentes matrizes étnicas que, ao contrário de serem negadas, parecem reafirmadas no exercício mnêmico, enquanto portadoras de um legado histórico. A memória, ligando presente e passado, informa-se não apenas de lembranças. Ela é o universo simbólico que aparece em tudo e todos : nas mãos de professoras e professores que não deixaram de ser lavradores, nas escolas isoladas, nos objetos, no jeito de ensinar, no modo de falar... enfim, são as marcas da experiência vivida, que ficam registradas, e não podem ser negadas, porque constituem as subjetividades, as identidades. Portanto, as raízes e tradições não são esquecidas, são reinterpretadas e reatualizadas

As escolas não são apenas espaços de socialização dos conhecimentos escolares. Para além do espaço formal, elas comportam a instância da sociabilidade, que constitui e reproduz as diferenças e permite que as escolas possam ser também espaços de resistência às opressões, onde os sujeitos elaboram suas próprias formas de expressão, reinterpretando de modo muito próprio os saberes e fazeres escolares. A pesquisa sobre a presença da escola rural, no "tempo da cafeicultura" e também na contemporaneidade, mostra que

se trata de uma realidade complexa, plural e hierarquizada, cuja perversidade aumenta à medida em que as máquinas ocupam o lugar dos homens. A instabilidade quanto à permanência no mundo rural é retratada também pelo esvaziamento das escolas rurais, que são objeto da política de agrupamento.

Entre o passado e o presente existem continuidades. A realidade não é a mesma, pois, lembrando LEFEBVRE, *"não há repetição sem uma certa inovação"*. Isto significa que as relações sociais são recriadas continuamente nos espaços de sociabilidade. Contudo, permanecem formas de exclusão, escamoteadas pelo progresso científico e tecnológico. Na realidade escolar rural contemporânea a diversidade intra e entre escolas rurais é fruto da posição econômica e da diversidade social inclusiva, constituída por pequenos produtores e proprietários rurais, grandes fazendeiros e pecuaristas, assentados, índios, trabalhadores fixos, temporários, meeiros, entre outras categorias. As propostas oficiais de reestruturação do sistema escolar rural, a exemplo da política de nucleação, desconhecem essas diversidades sociais e a complexidade do mundo rural e propõem uma mesma escola para segmentos social, econômica e culturalmente diferentes.

À medida que as escolas rurais foram institucionalizadas, na forma de nacionais/brasileiras, maiores passaram a ser as dificuldades para dar visibilidade aos negros, índios e caboclos, pois as políticas educacionais governadas pela visão de mundo das elites dominantes, atuaram no sentido da homogeneização do real diverso e complexo. A organização do sistema escolar rural, em Londrina, erigiu-se durante o predomínio das políticas nacionalizantes, do governo de Getúlio Vargas. Na verdade, tais propostas educacionais, longe de se caracterizarem como autenticamente brasileiras, apresentavam-se como "nacionais". Entretanto, o que era nacional não passava de uma concepção ocidental, branca e cristã de escola. Mas, nem tudo foi branquificado e cristianizado. A mesma escola que propunha a inclusão, revelou-se excludente dos diferentes. Ainda assim, os "usos" que são feitos das escolas constituem as diferenças entre as mesmas e também as esperanças de superação da mesmice homogeneizante.

Nos anos 30, com o advento da modernidade capitalista, índios, caboclos e negros foram excluídos do direito à história, embora todo o trabalho produtor da modernização tenha sido realizado por eles, na condição de explorados e alienados da produção[137]. Para essas etnias destinaram-se escolas de civilização, de adaptação para o trabalho braçal, escolas de "exclusão integrativa". A invisibilidade das formas educativas de negros, ao menos em Londrina, contrasta com as preocupações políticas relativas à educação de caboclos, bem como, com a visibilidade alcançada pelos índios na sociedade atual.

Afirmando constantemente a própria identidade étnica, os índios aprenderam que precisavam reapropriar-se do aparato escolar do branco para garantir o direito à identidade. Colocados em reservas ou terras de confinamento, que nada mais são do que espaços controlados por institutos oficiais de "apoio", como o SPI e a FUNAI, os índios têm uma existência "isolada" da sociedade nacional. No entanto, são mais visíveis do que os caboclos, que não se constituíram em comunidades identificadas como tal. Desse ponto de vista, a escola branca/européia é refeita como a mediação capaz de dar consistência a subjetividades, ora reafirmando a identificação étnica, ora reelaborando-a.

Escolas e Igrejas trazidas pelos europeus representavam a modernidade do capitalismo que adentrava nos sertões. A legitimidade dessas instituições dependia da destruição das culturas já estabelecidas na região. Propalando-se includentes, excluíram por inclusão, já que se tratava de curvar as subjetividades de negros, índios e caboclos ao mercado, adaptando-os ao trabalho explorado. Mais do que os índios, caboclos e negros da região de Londrina, ficaram invisíveis diante da enorme visibilidade dos estrangeiros, europeus e japoneses. Portanto, não parece possível recompor suas identidades por meio das escolas, que eram instituições que os "outros", os "de fora" pretendiam impingir-lhes.

---

[137] - É conveniente lembrar que os índios constituíram a primeira mão-de-obra para construção de estradas.

Conforme ensina BOSI (1992, p. 309), existem duas faixas bem marcadas quanto à questão cultural no Brasil. Podemos falar em uma

> "*cultura erudita brasileira, centralizada no sistema educacional (e principalmente nas universidades), e uma cultura popular, basicamente iletrada, que corresponde aos mores materiais e simbólicos do homem rústico, sertanejo ou interiorano, e do homem pobre suburbano ainda não de todo assimilado pelas estruturas simbólicas da cidade moderna*".

Caboclos, sertanejos, negros e índios, constituindo a nacionalidade brasileira, permanecem como desconhecidos até mesmo da própria academia. As trajetórias dos grupos "de dentro", seus saberes e fazeres, processos de assimilação ou de pertencimento étnico, enfim, pouco ou quase nada se conhece. Esse desconhecimento pode ser atribuído a uma tendência dos estudos sociológicos de cunho evolucionista, que rotularam essas populações como "residuais" ou como culturas transitivas tal como eram concebidas pelas políticas assimilacionistas. Contudo, afirma BOSI, é "*extremamente importante repensar o processo de formação de toda essa cultura que viveu e ainda vive sob o limiar da escrita*". Não se trata de segmentos sociais que não tenham trajetórias étnicas, ao contrário, essas trajetórias existem, mas são desconhecidas; as memórias existem, mas não se tornaram história na medida em que se encontram encobertas e apagadas pela história "oficial".

Do ponto de vista dos grupos estrangeiros, europeus e japoneses, as políticas assimilacionistas e integracionistas, desenvolvidas no período da Segunda Guerra, realmente lograram êxito, pois trataram de eliminar os espaços comunitários de sociabilidade, que possibilitavam a continuidade das culturas de origem. Essa continuidade é rompida no momento em que a escola deixa de pertencer aos grupos étnicos e passa a ser controlada por uma elite de burocratas. Mas também não poderia ser diferente, já que a escola branca, européia e cristã que ai está opera por descontinuidades e rupturas; portanto, a assimilação das escolas étnicas foi tão somente a concretização da contraditoriedade que caracteriza a natureza da instituição escolar.

Para os índios, a dimensão assimilacionista e integracionista da escola não logrou êxito, pois, mesmo com muitas dificuldades, eles se reproduzem na mesma condição identitária, enquanto os estrangeiros sentem-se como nacionais, integrados na sociedade de adoção. Pesquisando essa questão do assimilacionismo, LESSER (1999, p. 7) procura entender os processos de negociação que tornaram possível o estabelecimento, no Brasil, de um discurso público de homogeneidade, em que estrangeiros sentem-se como brasileiros (incluídos, integrados), mas de fato vivem numa sociedade heterogênea. No domínio privado, os indivíduos e grupos sociais se caracterizam como altamente multiculturais, ou seja, *"como brasileiro de ascendência japonesa, libanesa, alemã, indígena, etc"*. Para o autor, não existe um brasileiro e somente agora a sociedade começa a reconhecer a pluralidade étnica e cultural que a caracteriza *"e isso é parte de um lento, mas contínuo aumento da discussão sobre a etnicidade na esfera pública"*. (LESSER, 1999, p. 7).

As diferentes escolas fundadas no interior de colônias étnicas, constituíram-se, após os anos 30, como verdadeiros processos de reterritorialização para aqueles que se aventuravam na realidade de Londrina. Através das escolas, os grupos sociais recriavam a própria cultura, construindo a necessária visibilidade em território alheio. Para japoneses e europeus a escola desempenhava papéis centrais na vida comunitária, porque através dela era possível tecer redes de identificação étnica no interior do grupo e, ao mesmo tempo, projetar um futuro diferente para os descendentes, isto é — os filhos dos imigrantes japoneses e europeus, passando pela escola, poderiam libertar-se do trabalho bruto na terra[138]. Mas, as concepções de escola em razão das especificidades culturais e históricas desse grupos étnicos parecem diferenciar entre si. O modelo escolar japonês supõe a ascensão do grupo étnico, enquanto o europeu visa fundamentalmente produzir distinções, por isto também seleciona entre os dos de "dentro".

---

[138] - A ascensão social, de fato, ocorreu nas etnias européias e japonesas mas houve diferenciações nesse processo que não foi homogêneo. O trabalho de LOVATO (1992), mostra como se deu este processo estudando trajetórias de sitiantes no Norte do Paraná.

Mesmo após a ocorrência da Segunda Guerra, muitos japoneses continuaram a desenvolver uma pedagogia voltada para a preservação de suas tradições. Dispondo de conhecimentos claros a respeito do papel do Estado, eles negociavam sua legitimidade política através de uma integração, até certo ponto, na sociedade de adoção. Tomando como referência o caso escolar da Colônia Lorena, verifica-se que essa integração parcial implicava em estabelecer determinados vínculos políticos com as autoridades locais, bem como em estar presente em todas as solenidades oficiais, especialmente nos desfiles. Nessas ocasiões, a escola mostrava-se diferente, porque embora nacional, pois estava sob leis e regulamentos da sociedade nacional, não deixava também de preservar aspectos da cultura japonesa. Isto ficava evidente através da organização e das atividades que a escola desenvolvia, bem como da admiração que os alunos japoneses atribuem aos professores.

Mais importante do que isso, todas as escolas japonesas encontravam-se em simbiose com o clube, facultando-lhes a possibilidade de superar os limites escolares da socialização definidos pela formalidade da escola, como instituição controlada. O clube estava dentro e fora da escola; portanto, não podia ser aprisionado pelos controles burocráticos. Situava-se na dimensão das sociabilidades, mais precisamente num espaço onde se cruzavam os interesses étnico-culturais dos japoneses reunidos em colônias. Isto faz a diferença porque confere aos indivíduos a faculdade de serem membros da sociedade inclusiva e simultaneamente se põe como o cotidiano que não pode ser apreendido pela formalidade das políticas institucionalizadas pois é o espaço onde vivem os sonhos e desejos dos indivíduos. Ainda sob o predomínio do nacionalismo/brasileiro, a simbiose entre escola e clube japonês garantia o pertencimento da escola à comunidade inclusiva. Fato que, em certa medida, não era possível nas escolas nacionais, já que eram governadas pelo poder público municipal. As sociabilidades não estavam canalizadas por um interesse comum, mesmo porque a constituição étnica das chamadas escolas nacionais tendia a ser diversa e não homogênea, como nas escolas estrangeiras.

As diversas atividades culturais desenvolvidas, nas escolas de processos étnicos, colocavam-se tanto como fatores de identificação quanto de diferenciação inter-étnica. Enquanto fatores de identificação, as atividades culturais serviam para dar consistência aos grupos — exatamente por isto, eram transformadas em espécies de centros culturais, que congregavam as principais manifestações dos grupos sociais, especialmente para que as crianças pudessem vivenciar essas práticas no cotidiano. Enquanto fatores de diferenciação inter-étnica as escolas concentravam as atenções, porque estavam edificadas sobre os pilares das diferenças e da hierarquia das distinções. Assim sendo, as diversas escolas estrangeiras apostavam numa competição que escolheria a melhor de todas. Por esta razão, os desfiles comemorativos na cidade eram considerados como espaços capazes de dar notoriedade às escolas rurais. Para as autoridades locais, a participação de colônias estrangeiras nos desfiles era uma forma pública de demonstrar que estavam integradas à sociedade nacional.

Nas colônias japonesas havia uma nítida separação entre escola e igreja, mas nas de origem européia a escola era a própria igreja, ou vice-versa. Ainda hoje, notadamente no meio rural, muitas igrejas estão edificadas ao lado de escolas. Essa proximidade física é uma característica européia que ainda persiste e simboliza as estreitas relações tecidas entre ambas. Entretanto, quando a distância física entre igreja e escola precisava ser superada, bastava cruzar suas funções, transformando a escola em igreja ou vice-versa. Este cruzamento de funções também fica evidente, quando se recorre a traços das trajetórias vividas por professoras que também ensinavam a catequese. Comungando determinada fé religiosa, entendem que o magistério e a escola estão no plano das coisas "sagradas".

De outro lado, a proximidade entre a escola e a igreja, sugere a manutenção de raízes jesuíticas nas relações escolares. As escolas de origem japonesa fugiam a essa regra, abrigando todas as manifestações culturais das colônias e mantendo-se afastadas da igreja, pois nem sempre os colonos comungavam a mesma fé religiosa. As escolas européias, ao contrário,

mantinham a unidade na diversidade, pois todas elas eram essencialmente cristãs, de modo que a igreja era a própria escola e ambas inseparáveis. Esta característica se manteve e foi transferida para as escolas nacionais, onde as professoras eram (e muitas ainda o são) também catequistas. Ainda hoje, em muitas escolas isoladas, a função de ensinar, ler e escrever mantém estreito vínculo com a catequese que as professoras precisam ministrar como parte de suas tarefas educativas.

A relação entre memória e diversidade étnico-cultural encontra sua forma mais precisa quando se trata de evocar as disputas, privações (inclusive de escolas) e sofrimentos vividos no bojo da Segunda Guerra Mundial. Aqui as lembranças desautorizam o passado vivido, diferentemente do que ocorre com as escolas, onde os autoritarismos são refeitos de modo a preservar a pertinência histórica da escola e a pertinência pedagógica dos castigos.

A memória revela um enorme desejo de notabilizar as práticas, saberes e fazeres que predominaram no interior das escolas rurais de origem étnica. Elas apresentavam semelhanças quanto à estrutura, mas isto não significa que fossem homogêneas. As diferenças ligavam-se às características culturais dos grupos sociais, aos usos sociais, ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como à existência de professores que se comprometiam em residir nas colônias rurais — caso contrário, as escolas estrangeiras incidiam na regra geral da rotatividade de professores e da precariedade de recursos. De fato, a presença de professores residindo na comunidade rural era um importante diferencial.

Das memórias escolares emerge um passado de raízes pluriculturais, mas emerge também um universo social hierarquizado onde negros, caboclos e índios, diante do etnocentrismo branco e europeu, ocupam um lugar subalterno. A cultura etnocêntrica desautoriza os diferentes para legitimar a sua hegemonia. Mesmo que se possa admitir a existência de uma circularidade, de constantes trocas interculturais, a diversidade se mantém graças a resistências mnêmicas e legados históricos. As escolas étnicas, no contexto londrinense, passaram pelo processo de homogeneização, que corresponde ao movimento

de nacionalização empreendido no governo de Getúlio Vargas. O nacionalismo brasileiro não admitia a pluralidade étnica, que precisava ser diluída por assimilação ao nacional.

> *"Na maioria dos nacionalismos, a idéia de nação supõe unidade de língua e cultura e, às vezes, de raça – portanto, é incompatível com a heterogeneidade étnica e, menos ainda, com pluralismos. (...) à medida que aumentavam os contingentes imigratórios, e a conseqüente visibilidade das etnicidades, a assimilação tornou-se tema predominante do discurso nacionalista, exigindo o abrasileiramento dos descendentes de alienígenas – cidadãos desprovidos de uma qualidade fundamental, a identidade nacional"* (SEYFERTH, 1998, p. 30).

Mas, o que era considerado como nacional/brasileiro? A identidade nacional era definida muito mais pelo branco-europeu que, constituindo-se como modelo etnocêntrico, serviu para desqualificar os saberes e fazeres das populações anteriormente estabelecidas na região de Londrina. Esse processo de desqualificação ou europeização não ocorreu somente nos anos 30; remonta ao período colonial brasileiro, com o interesse pela educação para os indígenas e se prolonga para a segunda metade do século XIX, quando se tratou também de "europeizar" negros e sertanejos.

A escola européia e cristã, pretendendo branquificar os diferentes (índios, negros e caboclos) se diz includente, mas, como se trata apenas de integrá-los perifericamente ao mercado capitalista, se concretiza como exclusora. Aqui a escola logrou sucesso, pois realmente se tratava de excluir. Tomando apenas a dimensão socializadora da escola, pode-se afirmar que foi benéfica, especialmente para os estrangeiros europeus e para os japoneses, pois resultou, de modo geral, includente no mercado capitalista, contribuindo, também, para a construção da notabilidade social desses estrangeiros, na terra de adoção.

Nesse sentido, a idéia de construir uma nação brasileira supunha a diluição do diverso. Isto implicou em eliminar marcas das diferenças. Até mesmo os nomes estrangeiros atribuídos a ruas, bairros e escolas foram substituídos. Entretanto, esse processo de mudança de nomes já acontecia nas

escolas jesuíticas, pois, a criança indígena recebia, nos registros escolares, o seu nome indígena e a tradução branca. No período republicano, já durante a vigência do SPI e da FUNAI, aos índios só era reconhecido o nome brasileiro. Não se tratava apenas de um ato burocrático, mas sim de uma maneira bastante evidente de ir dissimulando a identidade, mediante processos de apagamento da língua e da cultura dos grupos sociais "de dentro". Os índios têm toda a privacidade e identidade violentadas com a troca de nomes que, em síntese, se coloca como prática etnocidiária. É realmente significativo que as escolas indígenas tenham recebido nomes de santos ou de sertanistas, tal como a Escola General Rondon[139]. Na verdade, era apenas um nome atribuído pelos brancos, já que a escola pertencia a eles e não aos índios. Esse nomes, no entanto, simbolizavam o próprio processo de colonização. Seria importante pesquisar quais os grupos ou personagens influentes providenciavam a troca de nomes, como essas mudanças foram sentidas e como são representadas pelos membros da comunidade inclusiva.

Posteriormente, também as escolas estrangeiras, por mais isoladas que estivessem, passaram pelo mesmo processo de substituição dos seus nomes, isto é, tiveram que se abrasileirar. É interessante perceber que as escolas das colônias japonesas, geralmente ficaram conhecidas pelos mesmos nomes brasileiros das seções ou das colônias onde se localizavam. Essa talvez tenha sido uma estratégia para mostrar à sociedade mais ampla que os japoneses provinham com o desejo de se integrar na sociedade local.

Após os anos 50, o poder público municipal definia os nomes que as escolas deveriam receber, prescindindo de qualquer consulta popular. No patrimônio do Heimtal, a escola alemã, como ficou conhecida, chamou-se Padre Anchieta. Na colônia Lorena, a escola recebeu o nome de Fernão Dias. O primeiro foi jesuíta e o segundo um bandeirante caçador de índios e esmeraldas. O contexto dos anos 50 parecia implicar numa espécie de rememoração desses personagens, como se fosse necessário expressar

---

[139] - O General Cândido Mariano da Silva Rondon viveu no período de 1865-1958, nasceu no Mato Grosso e foi uma espécie de ideólogo da política indigenista no Brasil.

publicamente que aquelas escolas estavam devidamente colonizadas, isto é, submetidas às mesmas leis nacionais.

Em outros casos, a troca de nomes revela a própria dinâmica da escola, da história e dos conflitos sociais inclusivos. A transformação da Casa Escolar de Warta num Grupo Escolar e as constantes substituições de nomes são expressão de uma luta social, pela notabilidade no interior do bairro. Em 1970, a comunidade local escolheu o nome do polonês que foi um grande incentivador do povoamento daquele lugar: Grupo Escolar Eduardo Cebulski. Mas esse nome prevaleceu até 1984, quando se implantou o primeiro grau completo. Nesse momento, a Secretaria Municipal de Educação determinou que a escola recebesse o nome de Edmundo Odebrecht, apagando, portanto, a designação anterior escolhida pela comunidade. Além da arbitrariedade desse ato, considera-se que, embora seja um personagem importante, não se trata de um "pioneiro" e, como tal, sua notabilidade implica na desqualificação daquele cuja procedência para o distrito ocorreu muito antes. Da parte do poder público, fica caracterizada a tentativa de apagamento da importância histórica e notabilidade social daquele que, apesar de todos os sacrifícios, não acumulou riqueza e por isto também perde seu lugar, na galeria dos notáveis entre os capitalistas que lograram fortuna.

As diferenças, transformadas em desigualdades de classe, são reforçadas pela escola monocultural e homogeneizadora que nem mesmo reconhece a existência da multiculturalidade. Os movimentos negros mais organizados questionam a escrita do conhecimento, que também é branca, européia e cristã. Do mesmo modo, os índios intentam construir a escola que interessa à preservação da cultura e identidade indígena; os Sem-Terra reivindicam escolas adequadas ao atendimento de suas necessidades. Mesmo que se considere tais casos como isolados, denotam que as origens não são negadas ou esquecidas — ao contrário, parecem estar sendo revitalizadas e reafirmadas na contemporaneidade mundializada. Ainda assim, na região pesquisada, além dos índios, especialmente os negros e caboclos

remanescentes, permanecem silenciados, excluídos indiretamente do direito à escola e, portanto, do direito à história e à memória.

Conforme ELIAS (1993), o processo civilizador pressupõe uma unidade política e cultural em torno de um projeto de nação capaz de unificar os diferentes grupos sociais. Para além da nação em si, a civilização se fundamenta no etnocentrismo ocidental e toda conquista colonial é também o resultado de pedagogias eivadas desse propósito. Civilização implica em colonização e ambas em processos educativos, cujos resultados são a subalternidade, o desenraizamento e a exclusão dos grupos considerados diferentes do modelo cultural dominante. É imperativo que as diferenças sociais, culturais, religiosas, etc. sejam reconhecidas nas práticas escolares, mas do mesmo modo é imperativo que se desconfie das intenções que norteiam as propostas políticas. O caráter ambíguo do "direito à diferença" tem justificado atitudes discriminatórias e separatistas, naturalizando a formação de verdadeiros guetos sociais, reduzidos e confinados às suas próprias diferenças. Para além do reconhecimento da diversidade e da etnicidade, trata-se de buscar a "alteridade" como o "horizonte de compreensões" que possibilite extrapolar o mero pluralismo cultural, concretizando maneiras alternativas de construir o conhecimento social que é ensinado nas escolas. (GONÇALVES & SILVA, 1998, p. 70)

Quando o passado toca no presente, as diversidades étnico-culturais, ainda que ressignificadas, são evocadas por cima de todas as formas de apagamento e de todos os etnocídios históricos. É essa dinâmica que a escola precisa apreender para que deixe de ser etnocentrista. Mas, em abdicando do seu etnocentrismo branco, europeu e cristão, que intenta padronizar as culturas, não deve incorrer no outro extremo de se deixar seduzir por alternativas educacionais que resultem na formação de guetos culturais reprodutores de injustiças e preconceitos sociais, portanto excludentes.

A mundialização sugere a necessidade de intensificar as trocas e comunicações inter-culturais, caso contrário a escola continuará a produzir e reproduzir novas e velhas formas de colonialismos e exclusões. A questão que

emerge versa sobre a possibilidade de constituir uma escola que, extrapolando os moldes de uma instituição ocidental, branca e cristã, deixe de ser mais uma instância de colonização dos povos. Superar a natureza colonizadora e "civilizadora" da escola implica em estabecer o diálogo inter-cultural, tomando-o como o centro de uma proposta educacional que, ao invés de subordinar as culturas diferentes, coloque a alteridade como garantia da igualdade na produção do conhecimento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria Chiarotti de. **A morada do vale. Sociabilidade e representações**: um estudo sobre as famílias pioneiras do Heimtal. Londrina: UEL, 1997.

AMOR ao Ensino: altruísmo de um casal japonez. **Paraná-Norte**, Londrina, v.1, n.5, p.1, nov. 1934.

ANDRADE, João Corrêa. **A Colônia Esperança**: o japonês na frente pioneira norte-paranaense. Curitiba, 1975. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

ARANTES, Flávio. PR propõe novo modelo para a saúde e a educação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1, mar. 1998. Caderno 1, p.10.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

ARIAS NETO, José M. **O Eldorado**: Representações da Política em Londrina 1930-1975. Londrina: Ed. da UEL, 1998.

ASARI, A . Yatiyco. **"...E eu só queria voltar ao Japão". Colonos japoneses em Assaí.** São Paulo, 1992. Tese (Doutorado) – Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo.

ASARI, A . Y; TUMA, M. M. **Aspectos históricos, físicos, econômicos e institucionais do município de Londrina**. Londrina,1978.

ATAÍDE, Yara Dulce Bandeira de. Educação, sociedade e diversidade cultural. Revista **FAEEBA**: Faculdade de Educação do Estado da Bahia, Salvador, n. 4, p.39-63, jul./dez. 1995.

AUGÉ, Marc. **Não lugares**. Campinas: Papirus, 1994.

BARROSO, V. **O famoso norte do Paraná**: terra onde se anda sobre o dinheiro... Caxias do Sul: Ed. São Miguel. 1959.

BASSO, I. C.; MENDES, J. P.; SANTOS, M. dos. **Escolas rurais isoladas do Município de Londrina**: uma breve abordagem. Londrina, 1993. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Centro de Estudos Superiores de Londrina/ Universidade Metodista de Piracicaba.

BAUDELOT, Christian. A Sociologia da educação: para quê? **Teoria & Educação**. Dossiê: Sociologia da Educação, Porto Alegre, n.3, p. 29-42, 1991.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Política e educação popular**. (A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil). Ensaios 85, 2 ed. São Paulo: Ática, 1989.

BERTONE, L . F.; GIMENES, H. M. Okano. **Colonização e capitalismo**: Lorena um exemplo norte paranaense (uma hipótese de trabalho). Londrina, 1977. Monografia (Especialização em Organização do Espaço – Bases para o Planejamento Urbano e Regional). Centro de Estudos Superiores de Londrina.

BIGG-WITHER, T. P. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná. Três anos em suas florestas e campos (1872/1875). Rio de Janeiro: José Olympio; Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1974.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Cia. Das Letras, 1992.

BOUTIN, Leônidas. Colônias indígenas na província do Paraná. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**. Curitiba, v. 36, p. 49-75, 1979.

_____. Colônia Militar do Jatahy. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense**. Curitiba, v. 33, p. 13-27, 1977.

BRANCO, G.; MIONI F. **Documentário histórico de Londrina**: Jubileu de Prata: 1934-1959. São Paulo: Realizações Brasileiras, 1959.

BRANDÃO, C. R. **Identidade e etnia**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço Escolar de Estatística. **Censo Escolar do Ensino Primário Comum**. Londrina, 1972.

BRESCIANI, Stela. Forjar a identidade brasileira nos anos 1920-1940. In: HARDMAN, F. Foot (Org). **Morte e progresso**: Cultura Brasileira como Apagamento de Rastros. São Paulo: UNESP, 1998. p. 27-61.

CAINELLI, Marlene Rosa. **Entre a roça e o ditado** – A Campanha Nacional de Educação Rural – Londrina: 1952/1963. Curitiba, 1994. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

CALAZANS, M. J. Costa. Para compreender a educação do estado no meio rural traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Coords.). **Educação e Escola no Campo.** Campinas: Papirus, 1993. p. 15-40.

CANDIDO, A . **Parceiros do Rio Bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1975.

CANCIAN, Nadir A. **Cafeicultura paranaense 1900/1970**. Curitiba: Grafipar, 1981.

CARA, Roberto Bustos. Territórios de lo cotidiano: puntos de partida para la reflexión. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (Orgs.). **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre: Santa Cruz do Sul: UFRGS: UNISC, 1995.

CARDOSO, R. C. L. **Estrutura familiar e mobilidade social**: estudo dos japoneses no Estado de São Paulo. São Paulo: Prinus Comunicação, 1995.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. **O anti-semitismo na era Vargas**: Fantasmas de uma geração. 1930-45. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CEBULSKI, Terezinha Salete; CUPINI, Sonia Aparecida; BESSA, Valdeni Aparecida. **Memória da escola municipal Edmundo Odebrecht**. Londrina, 1993. Monografia (Especialização em Administração Escolar) – Centro de Estudos Superiores de Londrina/ Universidade Metodista de Piracicaba.

CERNEV, J. **Liberalismo e colonização**: o caso do norte do Paraná. Londrina: UEL, 1997.

CESAR, Z. T. R. **Estudo da evolução do ensino municipal de Londrina 1930-1970**. Curitiba, 1976. Tese (Livre Docência). Universidade Federal do Paraná.

CODATO, Evandir. **Colonização agrícola. A colônia Três Barras – 1932/1970**. Curitiba, 1981. Dissertação (Mestrado) - Departamento de História. Universidade Federal do Paraná.

COLÔNIA Militar do Jatahy. **Boletim do Instituto Histórico, Geográfico e Etnográfico Paranaense,** Curitiba, v. 33, p. 13-27, 1977.

COMPANHIA MELHORAMENTOS NORTE DO PARANÁ (CTNP). **Colonização e Desenvolvimento do Norte do Paraná**. 2. ed. São Paulo: Editora "Ave Maria", 1977.

COMPANHIA de Terras Norte do Paraná. **Paraná Norte,** Londrina, n. 42, p. 7-10, 10, jul. 1935.

COUTINHO, P. H. **Londrina – 25 anos de sua história** . São Paulo: Gráfica e Editora Edigraf. 1959.

DAYRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. A Escola como Espaço Sócio-Cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-160.

DEMARTINI, Z. de B. F. Cidadãos analfabetos: propostas e realidade do Ensino rural em São Paulo na 1ª República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 71, p.5-19, nov. 1989.

_____. Os alunos e o ensino na república velha através das memórias de velhos professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 61-71, fev. 1985.

_____. **Observações sociológicas sobre um tema controverso:** população rural e educação em São Paulo. São Paulo, 1979. Tese (Doutoramento) – Universidade de São Paulo.

_____. Reflexões sobre educação e diferenciação sócio-cultural a partir de um estudo específico: os japoneses em São Paulo. São Paulo, **CERU**; Campinas: Unicamp/Faculdade de Educação, [199-]. 35p.

_____. Resgatando imagens, colocando novas dúvidas: reflexões sobre o uso de fotos na pesquisa em História da Educação. São Paulo: **CERU**: Humanitas, 1997. p. 9-28. (Coleção Cadernos, série 2, n. 8).

_____. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. São Paulo: **CERU**: Humanitas, 1997. p. 77-95. (Coleção Textos, série 2, n.7).

_____. **Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses**: elementos para a História da Educação Brasileira. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 10, 1998, Rio de Janeiro. Trabalho apresentado.

_____ Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, Olga de Morais von. (Org.). **Enciclopédia aberta de Ciências Sociais**: experimentos com histórias de vida. (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice: Revista dos Tribunais, v. 5, p. 44-71, 1988.

DEMARTINI, Z. de B. F.; ESPÓSITO, Yara Lúcia. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-995, out. 1998.

DEMARTINI, Z de B. F. Algumas reflexões sobre a pesquisa histórico-sociológica tendo como objeto a educação da população brasileira. In: SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). **História e História da Educação**: o debate teórico-metodológico atual. Campinas: São Paulo: Autores Associados: HISTEDBR, p. 65-78, 1998.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E ASSISTÊNCIA SOCIAL (DEPAS). [carta circular], s/d. jul. 1953, Londrina. [para] Professores Rurais, Londrina. Instruía os professores sobre a melhor maneira de ensinar através do Método da Escola Nova.

DESCORTEZ e Impatriótico. **Paraná-Norte**, Londrina, n.252, p. 1, ago. 1939

DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PÚBLICA E ASSISTÊNCIA SOCIAL (DEPAS). [carta], 10 jun. 1957, Londrina. [para] Professores da Escola Fernão Dias. Londrina. 1 p. Carta de Agradecimento pela acolhida recebida por ocasião de uma visita à escola.

ELIAS, Norbert. **O Processo civilizador**: formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Zahar, 1993. v . 2, p. 195-307.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa participante**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classe**, v. 1, São Paulo: Ática, 1986 (1964)

FERREIRA, Angela, D. D. **Agricultura capitalista e campesinato no norte do Paraná**. (1940-1952). Curitiba, 1984. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná.

FONSECA, M. Tereza Lousa da. **A extensão rural no Brasil**: um projeto educativo para o capital. São Paulo: Loyola, 1985.

GARCIA, W.; THERRIEN, J.; NICOLAU, M. L. M.; AMARAL, M. T. M. **Professor leigo**: institucionalizar ou erradicar? São Paulo: Cortez, 1991. p. 7-11. (Cadernos SENEB, 3)

GHIRALDELLI Jr., Paulo. Pedagogias e infância em tempos neoliberais. In: GHIRALDELLI Jr., Paulo (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996. p. 11-41. (Questões da Nossa Época, v. 61)

GIROUX, Henry. A . Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Editora Autores Associados, n. 107, p. 97-132, jul. de 1999.

GONÇALVES, Marco Antonio; MAGGIE, Yvonne. Pessoas fora do lugar: A produção da diferença no Brasil. In: VILLAS BOAS, G.; GONÇALVES, M. A. (Orgs). **O Brasil na virada do século:** o debate dos cientistas sociais. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995. p.165-176.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. **O jogo das diferenças**: o multiculturalismo e seus contextos. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

GRUPO MIG. **Relatório de pesquisa realizada junto as escolas das áreas indígenas do norte do Paraná**. Londrina, 1996.

GRUPO ESCOLAR DA WARTA. Arquivo da escola, Londrina. **Ata da reunião para escolha do patrono**, 4 de jul. de 1970. p. 6-7

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Socialização e recalque: a criança negra no rural. **Cadernos CEDES**: Educação e Diferenciação Cultural: Índios e Negros, São Paulo, n. 32, p. 49-84, 1993.

_____. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Editora Autores Associados, n. 107, p. 41-78, jul. de 1999.

_____. **Terra de pretos, terra de mulheres**: terra, mulher e raça num bairro rural negro. Brasília: MINC/ Fundação Cultural Palmares, 1995/96.

_____. **Tanscrição de fitas gravadas**. Exame de Qualificação. Campinas: Unicamp: Faculdade de Educação, 8 de abr. de 1999a.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. **Textos Didáticos**, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp, Campinas, n. 18, p.1-102, dez. 1995.

HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a história**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HISTÓRIAS do "Shin-Tyan": relembrando os bons tempos da imigração. **Jornal de Londrina**, Londrina, 18 jun. 1998. Suplemento Imin 90, p.8-9.

IANNI, O . **Raças e classes no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Departamento Nacional do Café. **Atlas Corográfico da Cultura Cafeeira** - Estado do Paraná. Rio de Janeiro: Gráfica Impressora Pimenta de Mello e Cia., 1941.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Inspetoria Regional de Estatística Municipal. **Agência Municipal de Estatística**, mar.1942 – jun.1945. Curitiba: Papelaria Requião, 1945.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, 1959. v. 31.

INVENTÁRIO E PROTEÇÃO AO ACERVO CULTURAL DE LONDRINA. **Heimtal**: o passado e o presente no vale dos alemães. Londrina: Grafman, 1993. 71 p. (Cadernos do Patrimônio Cultural Série Estudos, n. 2)

_____. **Memória e Cotidiano**: cenas do norte do Paraná: escritos que se recompõem. Londrina: Mec: Sesu, 1995.

JESUS, Antonio Tavares de. **Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci**. São Paulo: Cortez, 1989.

KHEL, Maria Rita. A 'teenagização' da cultura ocidental. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 set. 1998. Caderno Mais, p.7.

KLUGE, Maria Fernanda Maranhão. **"O vêneto não pode Morrer!"**: Um estudo sobre restaurantes, rituais e (re)construção da identidade italiana em Santa Felicidade. Curitiba, 1996. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná.

KREUTZ, Lúcio. **Identidade étnica e processo escolar**. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS, 22, 1998, Caxambu, Trabalho apresentado.

LATOUCHE, Serge. **A ocidentalização do mundo**. Ensaio sobre a significação, o alcance e os limites da uniformização planetária. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

LEÃO, Waldemar Carneiro. **A Crise da imigração japonesa no Brasil (1930-1934) Contornos Diplomáticos**. Brasília: IPRI: Instituto de Pesquisa de Relações Internacionais: Fundação Alexandre de Gusmão, 1990.

LEMOS, F. de Ávila. **Estudo preliminar sobre a educação formal indígena no Paraná**. Londrina, 1997. 62 p. Monografia (Graduação em Ciências Sociais) - Departamento de Ciências Sociais. Universidade Estadual de Londrina.

LESSER, J. Negócios com a "Raça Brasileira". **Folha de São Paulo**, São Paulo, 6 jun. 1999. Caderno Mais, p. 7.

LIMA, Antonio Carlos de Souza. **Um grande cerco de paz**: poder tutelar; indianidade e formação do Estado no Brasil. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

LINHARES, Temístocles. **Paraná vivo:** sua vida, sua gente, sua cultura. Rio de Janeiro: J. Olympio, [Brasília]: INL, 1985.

LONDRINA. Lei n. 46, de 21 de fev. de 1949. Cria o Departamento de Educação e Assistência Social – DEPAS. **Câmara Municipal**. Londrina, p.1-3, 1949.

LONDRINA. Lei n.34, de 3 de nov. de 1937. Estabelece subvenção mensal para ajuda de custo ao Inspetor Municipal de Ensino. **Câmara Municipal.** Londrina, p. 1, 1937.

LONDRINA. Lei n.16, de 28 de jul. de 1936. Autoriza o Prefeito a conceder auxílio financeiro à Sociedade Grupo Escolar de Bratislava. **Câmara Municipal.** Londrina, p. 1, 1936.

LONDRINA. Lei n. 36, de 24 de set. de 1937. Autoriza o Prefeito Municipal a conceder subvenção mensal para a Escola Teuto-Brasileira, da Associação Escolar de Nova Dantzig. **Câmara Municipal.** Londrina, p. 1, 1937.

LONDRINA. Lei n. 26, de 10 de abril de 1937. Autoriza o Prefeito de Londrina a Nomear dois professores, um para a Escola da Colônia Warta e outro para a Escola da Bratislava, fixa também os vencimentos mensais. **Câmara Municipal**. Londrina, p. 1, 1937.

LOPES, Ana Y. D. P. **Pioneiros do capital**: a colonização do norte novo do Paraná. São Paulo, 1982. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Ciências Sociais da FFLCH. Universidade de São Paulo.

LOVATO, Leda. **De como o que o café deu o café tirou:** uma trajetória de sitiantes do Norte do Paraná. São Paulo, 1992. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo.

LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Antropologia e educação na sociedade complexa. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65, n.149, p. 56-69, jan./ abr.1984.

MAEYAMA, Takashi. O antepassado, o imperador e o imigrante: religião e identificação de grupo dos japoneses no Brasil rural (1908-1950). In: SAITO, Hiroshi; MAEYAMA, Takashi. **Assimilação e Integração dos japoneses no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1973.

McLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MARTINS, José de Souza. **Caminhada no chão da noite**: emancipação política e libertação nos movimentos sociais do campo. São Paulo: Hucitec, 1989.

_____. (org) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **A Chegada do estranho**. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O cativeiro da terra** . 6 ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Capitalismo e tradicionalismo**: estudos sobre as contradiçõesda sociedade agrária no Brasil. São Paulo: Pioneira, 1975.

_____. Educação e as lutas no campo (Reflexões sobre uma Pedagogia do Conflito. In: SEVERINO, A, J.; MARTINS, J. DE S. e outros. **Sociedade civil e educação**. São Paulo: Papirus: Cedes; Ande: Anped, 1992. (Coletânea CBE)

MARTINS, Romário. **Quantos somos e quem somos**: dados para a história e a estatística do povoamento do Paraná. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1941. Conselho Nacional de Geografia.

_____. **História do Paraná.** 3 ed. Curitiba: Guaíra, [19 -].

_____. **Terra e gente do Paraná**. Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1944.

_____. **História do Paraná.** Curitiba: Empresa Gráfica Paranaense, 1937.

MARTINS, Wilson. **Um Brasil diferente**: Ensaio sobre fenômenos de aculturação no Paraná. 2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1989.

MESQUITA, Zilá. Do território à consciência territorial. In: MESQUITA, Z.; BRANDÃO, C. R. (Orgs). **Territórios do cotidiano**: uma introdução a novos olhares e experiências. Porto Alegre:UFRGRS/UNISC, 1995. p. 76–92.

MICHAELE, Farias Antonio S. Formação étnica do Paraná. In: EL-KHATIB, Faissal (Coord.) **História do Paraná**. Curitiba: Grafipar, 1969. v. 3, p.73-142.

MICHALISYN, Paulo Roberto et al. A sedução do objeto. In: SILVA, V. Gonçalves da; REIS, Letícia Vidor de S.; SILVA, J. C. **A antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observadores. São Paulo: FFCH/USP/ FAPESP, 1994.

MINDLIN, Betty . Educação indígena. **Cadernos Cedes**: Educação e Diferenciação Cultural: Negros e Índios, São Paulo, n. 32, p. 11-16, 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA /SEF. Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena. Brasília, 1993. **Em Aberto**, Brasília, v.14, n. 63, p. 175-187, jul/set.1994.

MONARCHA, Carlos. **A reinvenção da cidade e da multidão**: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova. São Paulo: Cortez, 1990.

MONBEIG, P. **Pioneiros e fazendeiros de São Paulo**. São Paulo: Hucitec: Polis, 1984.

MONTEIRO, Duglas Teixeira. Necessidades Educacionais de Áreas em Expansão Demográfica da Sociedade Brasileira: o Norte do Paraná. In: DIAGNÓSTICO de uma Situação Educacional; A Escola como Fonte de Tensões e Fator de Desenvolvimento na Sociedade Brasileira. São Paulo: Centro Regional de Pesquisas Educacionais Prof. Queiróz Filho, 1968, p. 153-162. (Série I – Estudos e Documentos, v. 6).

MONTOYA, A. Ruiz de. **A Conquista espiritual**: feita pelos religiosos da Companhia de Jesus nas Provincias do Paraguai, Paraná, Uruguai e Tape. Porto Alegre: Martins Livreiro, 1985.

NASCIMENTO, A . (org.). **O negro revoltado**. Rio de Janeiro: GRD, 1968.

_____. **Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASSER, A. C. A.; FUMAGALLI, M. A opressão da equivalência, as diferenças. In: MARTINS, J. de S. (Org.) **Henri Lefebvre e o retorno à dialética.** São Paulo: Hucitec, 1996. p. 25-38.

OBERDIEK, Hermann I. **Fugindo da morte:** imigração de judeus alemães para Rolândia/PR, na década de 1930. Londrina: UEL, 1997.

OGUIDO, Homero. **De Imigrantes a pioneiros**: A saga dos japoneses no Paraná. Curitiba: s.n., 1988.

OLIVEN, Ruben George. **A parte e o todo**: a diversidade cultural no Brasil-Nação. Petrópolis: Vozes, 1992.

ORLEANS, C. M. de (Frei). **Pai dos coroados**. Curitiba: Tipografia Roesner, 1975.

PADIS, Pedro Calil. **Formação de uma economia periférica**: o caso do Paraná. São Paulo: Hucitec; Curitiba: Secretaria da Cultura, 1981.

PAIS, José Machado. Paradigmas sociológicos na análise da vida quotidiana. I **Análise Social**, v. 22, n. 90, p. 7-57, 1986 - 1º.

PAIVA, José Maria de. **Colonização e catequese**: 1549 – 1600. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

PASSERON, Jean-Claude. O mapa e o observatório. Alguns problemas atuais da pesquisa em Sociologia da Educação. **Teoria & Educação**: Dossiê: Sociologia da Educação, Porto Alegre, n.3, p. 69-88, 1981.

PATTO, M.H. de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A . Queiroz, 1991.

PAULA, J. Maria. **Relatório da povoação indígena de São Jerônimo**. Rio de Janeiro, 1923. Texto do Centro de Documentação Etnológica do Museu Nacional do Índio.

PEREIRA, João Baptista Borges. **Italianos no mundo rural paulista**. São Paulo: Pioneira: Instituto de Estudos Brasileiros, 1974.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 200-212, 1992.

POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense. Campinas, 1995. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

POUTIGNAT. Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMBÉ. **Cambé**: repensando sua história. Cambé: Imagem, 1992

PREFEITURA MUNICIPAL DE LONDRINA. **Projeto Andorinha**: Nucleação das escolas da Área Rural de Londrina. Londrina: Secretaria de Educação, 1991.

PRIMO, Aparecida Vaz. **Influências do rural e do urbano na educação e na cultura de Londrina**. Baurú, 1977. 181p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade Sagrado Coração de Jesus.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Bairros rurais paulistas**. São Paulo: Livraria Duas Cidades. 1973.

RAZENTE, Nestor. **Ocupação do espaço urbano de Londrina**. Recife, [19-]. 392p. Dissertação (Mestrado) - Departamento de Arquitetura e Urbanismo Universidade Federal de Pernambuco.

RENK, Arlene A. **A Luta da erva.** Um ofício étnico no oeste catarinense. Chapecó: Grifos, 1997.

RIBEIRO, Darcy. Sobre a mestiçagem no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia Moritz; QUEIROZ, Renato da Silva. (Orgs). **Raça e diversidade**. São Paulo: Edusp, 1996. p. 187-211.

SAINT-HILAIRE, A de. **Viagem à comarca de Curitiba** (1820). (Brasiliana, v. 315). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

_____. **Novo caminho no Brasil meridional**: a província do Paraná. Três anos em suas florestas e campos (1872/1875). Rio de Janeiro: José Olympio, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1974.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz H. et al. (Orgs.). **Reestruturação curricular**: Novos Mapas Culturais – Novas Perspectivas Educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996a.

_____. **Pela Mão de Alice**: O social e o político na pós-modernidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social**: Rev. Sociol. USP, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 31-52, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870 - 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARTZ, Widson. Café teve que vencer a ganância de Ribas. **Jornal de Londrina**, Londrina, 18 jun. 1997. Caderno A, p. 8.

SEABRA, O . C. de Lima . A insurreição do uso. In: MARTINS, J. de S. (Org). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivo de Documentação, Londrina. **Atas de Reuniões Pedagógicas**: 1954-1960, n.70, p. 4.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivo de Documentação, Londrina. **Atas de Reuniões Pedagógicas**: 1954 – 1960, n. 70, p. 99- 100

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivo de Documentação, Londrina. **Atas de Reuniões Pedagógicas**: 1961–1974, p. 5-29.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Arquivo de Documentação, Londrina. **Atas de Exames da Escola Júlia Vanderley**:1948–1952, p. 15-19.

SEYFERTH, Giralda. **As identidades dos imigrantes e o *melting pot* nacional**. Rio de Janeiro, out. 1998. Apresentado ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Departamento de Antropologia da UFRJ/ Museu Nacional.

SERBINO, R. V.; GRANDE, M. A. R. de Lima (Orgs). **A escola e seus alunos**. São Paulo: Unesp, 1995.

SERVIÇO NACIONAL DE DIVULGAÇÃO CULTURAL BRASILEIRO. **História da imigração no Brasil**: as famílias. 7. ed. Apresentação por Edevaldo A. Silva. São Paulo: SNDCB, 1986.

SILVA, Lourenço Cavalcanti E. **Relatório da povoação indígena de São Jerônimo**. Rio de Janeiro, 1926. Centro de Documentação Etnológica do Museu Nacional do Índio.

SILVA, V. Gonçalves da; REIS, Letícia Vidor de S.; SILVA, J. C. **A Antropologia e seus espelhos**: a etnografia vista pelos observadores. São Paulo: FFCH / USP/ FAPESP, 1994.

SILVEIRA, Célia Regina. **A Epopéia do caipira**: regionalismo e identidade nacional em Valdomiro Silveira. Assis, 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

SIMMEL, G. **Georg Simmel**: Sociologia. Organizado por Evaristo de Moraes Filho. São Paulo: Ática, 1983. p. 90-182. (Coleção Grandes Cientistas Sociais, 34).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Diversidade sócio-cultural, reconstituição da tradição e globalização: os teuto-brasileiros de Friburgo/ Campinas. São Paulo: **CERU**: Humanitas, 1997, p.63-75. (Coleção Textos, série 2, n. 7)

SINGER, Paul. **Economia política da urbanização**. 3. ed. São Paulo: Cebrap : Brasiliense, 1976.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Classes populares e educação popular na primeira república**: problemas, valores e lutas. Campinas, 1991. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas.

_____. **Templos de civilização**: um estudo sobre a implantação dos grupos escolares no estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo, 1997. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo.

SPOSTI, C. L. B.; SOUZA, E. A.; AMARI, L. S.; GRAVENA, M. R. da S.; GOUVEA, S. L. **Nucleação das escolas rurais isoladas da rede municipal de ensino**: Projeto Piloto – Distrito de Maravilha. Londrina, 1993. Monografia (Especialização) - Universidade Estadual de Londrina.

STIER, Kumagae Kasukuo. **Contribuição ao estudo de transformações agrárias ocorridas na ocupação do espaço em Jataizinho**. São Paulo, 1980. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo.

SUGIMOTO, Rokuro. Escolas foram a base da formação dos descendentes. Londrina, 1998. **Jornal de Londrina**, Londrina, 18 jun. 1998. Suplemento Imin 90.

THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

TIRANDELLI, Rosa Maria Gallo. **A Colônia Bratislava**: a unidade familiar e o Bairro rural em mudança – Cambé-PR. Porto Alegre, 1988. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

TOMA, Cristiane Yuri. **A experiência feminina dekassegui**. Londrina, 1996. Monografia (Especialização em Sociologia e Sociologia da Educação) – Universidade Estadual de Londrina.

TOMAZI, N. D. **"Norte do Paraná"**: história e fantasmagorias. Curitiba, 1997. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, 1997.

_____. **Certeza de lucro e direito de propriedade**: o mito da Companhia de Terras do Norte do Paraná. Assis, 1989. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista.

TOMMASINO, Kimiye. Os Kaingáng e a construção do tempo atual. **Boletim** / Centro de Letras e Ciências Humanas: Universidade Estadual de Londrina, v. 31, p. 43-65, jul/dez, 1996.

_____. Diretrizes para a política de educação escolar indígena no Paraná: algumas considerações preliminares. In: D' ANGELIS, W.; VEIGA, J. (Orgs.). **Leitura e escrita em escolas indígenas**. Campinas: ALB: Mercado das Letras, 1997. p.113-138.

_____. **Os povos indígenas no Paraná**: 500 anos de encobrimento. Londrina: UEL, 1999. [no prelo].

TRENTO, Angelo. **Do outro lado do Atlântico**: um século de imigração italiana no Brasil. São Paulo: Nobel. 1986.

UMA HISTÓRIA Fotográfica de Londrina – ENSINO. **Boletim do Museu Histórico Padre Carlos Weiss**. Londrina, n. 6, p. 7- 43, 1982.

UM ESTRANGEIRO Recalcitrante. **Paraná-Norte,** Londrina, n.227, p. 1, fev. 1939.

VALENTE, A . L. Por uma Antropologia da alcance universal. In: SEMINÁRIO DE ANTROPOLOGIA E EDUCAÇÃO: interfaces do ensino e pesquisa. GEPEDISC/ UNICAMP, 11 nov. 1996, Campinas. Trabalho Apresentado.

VASCONCELLOS, E. Alcantara de. Agrupamento de escola rurais: alternativa para o impasse da educação rural? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p.65-73, ago. 1993.

WACHOWICZ, Ruy Christovam. **História do Paraná**. 6.ed. Curitiba: Editora Gráfica Vicentina, 1988.

WARREN, Ilse Scherer. Movimentos em cena ... e as teorias por onde andam? In: ENCONTRO ANUAL DA ANPED: Movimentos Sociais e Educação, 21, 1998, Caxambu. Trabalho apresentado.

WILLIS, P. **Aprendendo a ser trabalhador**: escola, resistência e reprodução social. Porto Alegre: Artes Médicas. 1991.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Cultura Escolar e Espaço Social. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, M. A . R. de Lima. **A escola e seus alunos**: estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995a, p.53-71.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Menino-menina: sexo ou gênero? Alguns aspectos cruciais. In: SERBINO, Raquel Volpato; GRANDE, M. A. R. de Lima. **A escola e seus alunos**: estudos sobre a diversidade cultural. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1995b. p. 31-52.

WHITAKER, D.; ANTUNIASSI, M. H. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação. **Cadernos Cedes.** São Paulo: Papirus, n. 33, p. 9-42 , 1993.

XAVIER, Valêncio. Reduções do Guayrá: um choque cultural. **Gazeta do Povo,** Curitiba, 4 out.1998. Caderno G, p. 6-7.

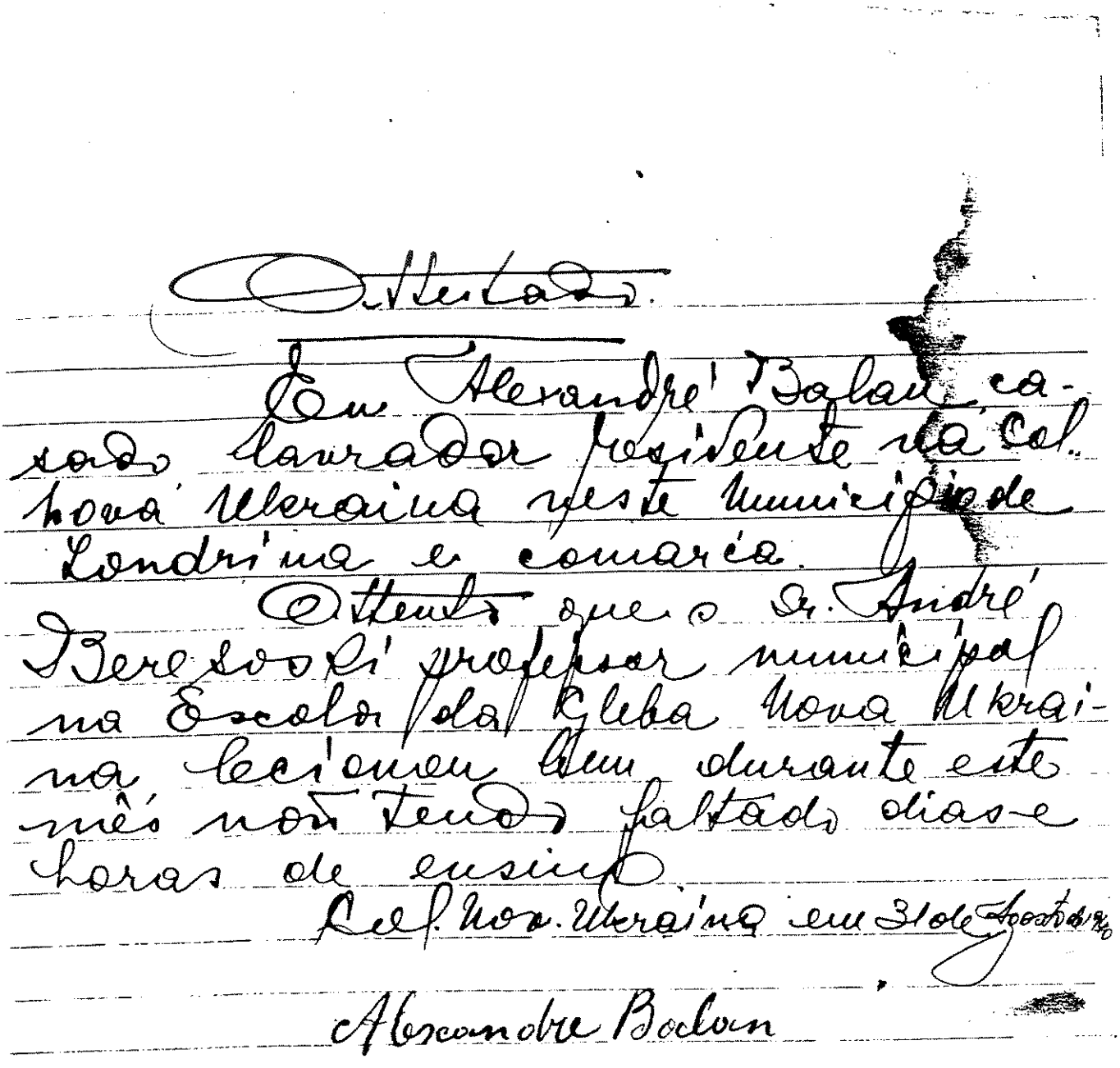
ZORTÉA, Alberto João. A universidade e a industrialização de Londrina. **Folha de Londrina**, Londrina, 7 ago. 1973. p.16.

_____. **Londrina através dos tempos e crônicas da vida**. São Paulo: Juriscredi, 1975.

Anexos

ANEXO 1

ATESTADOS DE FREQÜÊNCIA DE PROFESSORES



Atestado.

Eu Alexandre Balan, casado, lavrador residente na Col. Nova Ukraina neste Município de Londrina e comarca.

Atesto que o Sr. André Berezoski professor municipal na Escola da Gleba Nova Ukraina, lecionou bem durante este mês não tendo faltado dias e horas de ensino.

Col. Nova Ukraina em 31 de Agosto de 1950

Alexandre Bodan

Meinedo, 1 de Outubro de 1940.

Ilmo Snr
Director
do Grupo Escolar Cardoso
Cardoso

(Cesado Senhor!

Eu abaixo assinada declara que a Snra Professora do Primitivo deu aula nos todos os dias uteis do mez de agosto 1940. A escola era bem frequentada.

Saudações

Carlos Soares