



Educação em espaço insular: o caso das escolas de fazenda de Marajó, no Pará

The Education in a isolated environment: the Marajó island, Pará state, farm schools

Sônia Maria da Silva Araújo
Universidade Federal do Pará

Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa empírica, realizada no interior de Soure, Ilha de Marajó, no extremo norte do estado do Pará, Brasil. Ele descreve a constituição de escolas de fazenda na foz do rio Amazonas. Para tanto, se fundamenta, teoricamente, nos escritos de Raymond Williams. Metodologicamente, utilizou-se, para a coleta dos dados, a técnica da entrevista e da observação. Resultante originalmente do sistema de sesmarias, as fazendas de Marajó foram, ao longo desses cinco séculos, desenvolvendo um latifúndio perpetuado pelo privilégio de herança: são *terras de família*. Nessas terras, onde não há espaço público, se instituiu, nos anos de 1930, a prática da escolarização que, em meio ao sistema de relações sociais estabelecidas pela instituição fazenda, articulou as gentes do lugar a outros sistemas constituídos pela sociedade brasileira como os centros urbanos, as agências formadoras de professores e instituições públicas de gerenciamento da educação. Mas a escola instituída dentro do latifúndio consolidou-se aprisionada a um sistema social de relações desprovido de liberdade pública de participação.

Palavras-chave: Escolas-fazenda. Marajó. Latifúndio.

Abstract

This paper is the result of an empiric research, in the countryside of Soure, Marajo Island, located in the far North of the State of Pará, Brazil. It describes the formation of the schools inside farms located in the estuary of the Amazon River. It refers to Raymond Williams' ideas as theoretical basis. The methodological approach used was the interview and field observation. Originally resulting from the "sesmarias" system, along the last five centuries Marajo farms became into a latifundium system, perpetuated by a inheritance privilege system: they are "family lands". Within these lands, where there's no public space, it was instituted, during the 30's in the 18th century, the practice of schooling. It is related to the social interactions system that was created by the farms institution, introducing the islanders to other social systems present in Brazilian society, as the urban centers, the agencies for teacher graduation and governmental organizations for education management. But the school instituted inside the large land extensions consolidate itself imprisoned into a social system of relations destitute of public participation liberty.

Keywords: School-farm. Marajó. Large land extensions.



Introdução

Este artigo sintetiza dados e análises de uma pesquisa empírica¹, realizada no interior de Soure, Ilha de Marajó, extremo norte do Estado do Pará, que descreve a constituição e a institucionalização de escolas de fazenda na foz do rio Amazonas. Objetivamos, com esta pesquisa, conhecer o processo histórico de instalação da escola naquele lugar, para melhor compreender sua realidade no presente. Teoricamente, fundamentamos o estudo nos escritos de Raymond Williams (1961, 1969, 1984, 1988, 1989a, 1989b, 1992, 1997). Metodologicamente, utilizamos em campo as técnicas da entrevista e da observação. As entrevistas foram realizadas com fazendeiros, pais e mães de alunos, professores e ex-professores de escolas de fazenda. As observações foram feitas em salas de aula, onde registramos práticas de alunos, de professores e de outros que interagem diretamente com a escola no dia-a-dia, como as mães que preparam a merenda escolar. Ao efetivarmos essas observações, apreendemos formas diversas de ensino e atitudes operadas pelos professores. Utilizamos, para melhor descrever essa realidade escolar, recursos iconográficos, como fotografias e mapas.

Além do referencial teórico de Raymond Williams, trabalhamos, ainda, com toda uma literatura sobre sociedade e cultura brasileiras, e com um material especificamente relativo à Ilha de Marajó. Os autores que tratam da cultura brasileira, e que ajudaram na compreensão da realidade social estudada, embora nem sempre explicitamente citados, foram: José de Souza Martins (1973, 1979, 1981, 1986, 1993, 1994, 1997), porque analisa a cultura campestre; Carlos Rodrigues Brandão (1982, 1984, 1990, 1995), porque descreve com maestria a escola brasileira não urbana; Eduardo Galvão (1960, 1962, 1966, 1979) por trabalhar com indiscutível conhecimento de causa a cultura indígena no norte do Brasil. Também recorremos aos escritos de Darcy Ribeiro (1995), Sergio Buarque de Holanda (1994, 2001), Antônio Candido (1988) e outros não menos importantes. Sobre a cultura marajoara, os autores especialmente estudados foram: Ferreira Penna (1875, 1900, 1973), fundador do Museu Paraense Emílio Goeldi e um apaixonado pela cultura do Pará, que desenvolveu estudos e apoiou pesquisas sobre o potencial econômico e cultural da Ilha de Marajó; Miranda Neto (1968, 1976), estudioso da cultura de Marajó e conhecedor profundo das gentes de lá, suas falas, seus modos de ser, enfim, de toda uma cultura

desenvolvida na foz do rio-mar. Também nos pautamos nos textos de Miguel Evangelista Miranda da Cruz (1987), Leandro Tocantins (1992, 1973), Vicente C. Miranda (1896, 1991), Emílio Goeldi (1986) e Manoel Nunes Pereira (1956).

Para historiografar Marajó também nos valem de outros autores, que nos ofereceram os dados que precisávamos para compor a história tão pouco contada daquela gente. São eles: Vicente Salles (1969, 1971); Serafim Leite (1940, 1949); João Renôr Carvalho (1990); João Lúcio Azevedo (1901, 1931), além, é claro, do escritor marajoara Dalcídio Jurandir (1992, 1994, 1995), que nos fez compreender o universo cultural, as mentalidades, os devaneios e a dura realidade daquela população. Recorremos, ainda, aos primeiros cronistas das viagens ao norte do Brasil que, em meio aos pormenores de suas crônicas, revelaram pequenos detalhes sobre a antropologia do arquipélago. Quando articulados aos dados historiográficos, os detalhes constantes nessas crônicas esclareceram ainda mais a trama sociológica das gentes originárias e transformadas daquele lugar. Entre esses cronistas destacamos: Gastão Luís Cruls (1945, 1955), Betty Meggers (1954, 1955, 1977), Betty Meggers; Clifford Evans (1957) e Charles Wangley (1957).

68

O estudo foi realizado tendo como base a seguinte grande questão: em que sistema de significados inter-relacionados as escolas de fazenda da Ilha de Marajó, região interior de Soure, Estado do Pará, se fizeram constituir e instituir? Elaborada a partir da leitura de Raymond Williams, essa questão nos acenava para a idéia-chave de que as escolas de fazenda da ilha são produtos culturais, portanto, se pinçadas de seu contexto trariam à superfície uma trama sociológica capaz de nos fazer pensar, mais amplamente, sobre o lugar que a escolarização tomou no jogo das relações políticas e econômicas no Brasil e discutir o valor desse lugar, tendo em vista a vida vivida pelas gentes da ilha.

O trabalho de campo foi realizado em seis Fazendas do município de Soure que possuíam escolas em 2001 e conhecidas pelas gentes do lugar como *terras de família*: *Santa Cruz da Tapera*, *Matinadas*, *Flecheiras*, *São Lourenço*, *Cuieiras* e *São Bento*. Essas escolas estão administrativamente vinculadas ao sistema municipal de ensino e funcionam com base em um sistema de anexos e subanexos², mediante um convênio entre a prefeitura do município e os proprietários das Fazendas.



Quando iniciamos o trabalho de campo, logo percebemos que o produto cultural escolas de fazenda só poderia se revelar a nós a partir de um outro produto cultural que a antecede — a fazenda. Por sua vez, a fazenda no interior de Soure se produziu e reproduziu em meio a guerras que envolveram Aruã, missionários, colonos e africanos traficados³. Percebemos que essas escolas de fazenda fazem parte de um processo de colonização que não findou (pelo menos no interior de Soure), porque permanece o subjugo do *outro*. Mas constatamos também que, contraditoriamente, essas escolas têm ajudado alguns poucos vaqueiros a mudar esse curso histórico ao sonhar em ver o filho “doutor”. Mais: que os produtos culturais fazenda e escolas de fazenda envolviam uma teia de relações em que outros produtos culturais entravam em jogo, e que precisavam ser descritos — retiros, a prática da vaqueirice, a prática da servidão, o compadrio, o afilhadio, a herança, a prática da escolarização e o próprio sistema educacional. Enfim, como orienta Williams (1961), com um modo inteiro de vida. Demonstramos que as escolas de fazenda são o último recurso utilizado pela elite fazendeira da Ilha de Marajó para a manutenção da subjugação das gentes do lugar iniciada no século XVI, quando lá chegaram os primeiros adventícios.

Algumas idéias de Raymond Williams como estratégia para pensar as escolas de fazenda

Quando iniciamos a pesquisa, inúmeros autores chegaram às nossas mãos. Naquele momento, buscávamos um autor que apresentasse uma discussão mais ampla, capaz de fundamentar epistemologicamente a produção de nosso conhecimento e, que, também, oferecesse elementos para discutir questões de ordem educacional numa perspectiva mais conseqüente. Eis que encontramos em Raymond Williams não somente esses dois pontos, mas também o terceiro que tanto parecia importante e que antes não havíamos encontrado — a cultura. Raymond Williams cruza e integra estas três áreas: epistemológica, oferecendo elementos para a construção do nosso conhecimento; cultural, ao nos colocar diante de uma teoria da cultura; educacional, quando discute, no conjunto da produção cultural, a responsabilidade da educação nos resultados desses produtos, principalmente a alfabetização.

Nascido em 1921 e falecido em 1988, Williams é considerado um proeminente crítico marxista inglês do século XX e sua produção acadêmica data, basicamente, do início da década de 1950. Oriundo de uma comunidade rural — Pandy —, na fronteira entre o País de Gales e a Inglaterra, sua produção se dá no rastro de sua história pessoal, melhor dizendo, das condições de seu tempo-espaço social. A obra de Raymond Williams representa uma profunda reflexão sociológica de sua própria condição — filho de trabalhador de ferrovia, neto de agricultor, é contemplado com uma bolsa de estudos para Cambridge. Do campo para a cidade, da cultura de trabalhadores para a cultura oficial inglesa, a sua obra acaba por teorizar a ordem social capitalista que se alimenta da produção desses mundos distanciados. Particularmente, Williams se dedicou ao estudo da literatura, do teatro e da cultura de massa.

70 Para a tese, especialmente para pensar o objeto da pesquisa — as escolas de fazenda — pinçamos, do contexto dos ditos e escritos de Williams, a idéia de *sistema de significado inter-relacionado*. Trata-se de um conceito que permeia toda a produção de Williams e que fundamenta o seu campo de interpretação sobre o mundo e as coisas produzidas na cultura. As críticas feitas por ele no âmbito da Literatura, dos Estudos Culturais, da Comunicação e da Educação de Adultos, fundadas na idéia de sistema de significados inter-relacionados, resultaram em uma radical postura de não aceitação das condições desiguais que a sociedade capitalista impôs a grande parte da humanidade e, por extensão, em um forte discurso em defesa da participação democrática.

Cultura é o tema teorizado por Williams. Ele entende cultura como um processo que integra a vida ou como um processo geral de caráter social, e que, por isso mesmo, por ser geral e integrar, faz a interdependência de todos os aspectos da realidade social e define a dinâmica de sua mudança. No contexto da idéia de cultura como processo que inter-relaciona as coisas do mundo, se constitui a de sistema, promovendo a compreensão de que nada está isolado ou de que algo (ou alguma coisa na sociedade) possa ser pensada a partir de uma única perspectiva, seja ela econômica, política, ética, etc.

Esse sistema geral de significados inter-relacionados, que é a cultura, produz produtos culturais e é produzido por eles. Nesse sentido, a música, a literatura, a pintura, a arquitetura, o teatro e tantos outros produtos são



possíveis de serem produzidos pelas inter-relações sistêmicas que uma determinada sociedade conseguiu historicamente estabelecer e forçar. Por outro lado, esse sistema inter-relacionado se transforma à medida que os produtos culturais específicos são produzidos no seu interior.

Sob essa ótica, as escolas de fazenda da Ilha de Marajó foram estudadas na tese a partir da compreensão de que as mesmas se encontram situadas dentro de um sistema, o qual a história mais geral e a história local conseguiram constituir e que conforma [esse sistema] uma rede de conexões. Nessa direção, a analítica operada é tecida como uma rede de onde vamos puxando diversos fios para “desenhar” conexões. Assim, as condições geológicas e climáticas da ilha, as transformações nas representações geográficas, a história dos índios da região, a institucionalização da fazenda, a economia local e conseqüente investimento na pecuária, a constituição e a institucionalização da escola são os “fios” que puxamos para demonstrar as conexões que conformam o sistema inter-relacionado no qual a escola de fazenda se fez constituir. Cada um desses “fios” foi se desdobrando em outros, ampliando o tecido da rede.

A ilha de Marajó

A Ilha de Marajó⁴, considerada a maior ilha fluvial do mundo, está localizada no delta do rio Amazonas, no extremo norte do Estado do Pará, próxima da linha do Equador. Sua superfície ocupa uma área que mede, aproximadamente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 49.606 Km², portanto, maior que a Holanda (33.940 Km²), a Bélgica (33.520 Km²), a Dinamarca (43.075 Km²), a Suíça (41.285 Km²). Ao norte, a ilha é banhada pelo oceano Atlântico; a leste e ao sul, pelo rio Pará; a oeste, pela foz do rio Amazonas. Entre a ilha e o continente — onde fica a capital do Estado do Pará, Belém — há a baía de Marajó, que é formada pela foz do rio Pará.

Entrecortada por rios, formando um denso labirinto de águas, a ilha — que antes era geograficamente reconhecida pelas inúmeras tribos indígenas Nheengaíba⁵, assentadas sobre os campos e florestas — é formada hoje político-administrativamente por 16 (dezesseis) municípios. À leste, parte mais elevada, fica a região dos campos, onde estão localizados os

municípios de Cachoeira do Arari, Chaves, Salvaterra, Ponta de Pedras, Santa Cruz do Arari e Soure — onde foi realizado o trabalho de campo da pesquisa.

O município de Soure ocupa uma área totalmente plana de 3.513 Km² dos 49.606 Km² de toda a ilha e fica localizado na ponta leste, no encontro das águas do oceano Atlântico e da baía de Marajó. Sua altitude é de 4 metros acima do nível do mar. Seus limites são: ao norte, o oceano Atlântico e o município de Chaves; ao sul, o município de Salvaterra; a oeste, o município de Cachoeira do Arari.

72 Como acontece em toda aquela área de ilhas, o clima é quente e úmido. A ilha apresenta variação climática em função dos períodos mais e menos chuvosos. O período mais chuvoso — chamado pela população local de “período da água doce” — é de fevereiro a maio, quando a precipitação pluviométrica chega a cobrir 2/3 da ilha. Nesse período, cerca de 70% da região de campos, onde está localizada Soure, ficam inundados devido à combinação de fortes chuvas, solos impermeáveis, topografia plana e um sistema natural de drenagem pouco desenvolvido. As águas, movidas pelo fenômeno da pororoca⁶, penetram nas plantações às margens dos rios, lagos e igarapés destruindo e arrastando tudo. No chamado período de estiagem ou “período da água salgada”, isto é, quando chove menos, que compreende de agosto a dezembro, o fenômeno é oposto. Os lagos secam, o solo racha, tornando-se árido e duro, formando terroadas — sulcos e alteamentos dos terrenos —, e os pecuaristas perdem cabeças de gado por falta de água, pois os rios pequenos secam por completo e os maiores baixam acentuadamente de nível. A vegetação escasseia e a navegação torna-se difícil, quase impraticável. Esses ciclos sazonais de cheia e seca tornam impraticável qualquer tentativa de cultivo agrícola em algumas áreas da ilha.

Há uma diferença radical no estado físico da ilha nesses dois períodos. A diferença é tanta que uma pessoa que visite o lugar no “período da água doce” não consegue reconhecer determinados espaços em que esteve no “período da água salgada”. Nesses dois períodos altera-se, em muito, o comportamento das gentes do lugar.

Para falar da constituição e institucionalização das escolas nas fazendas de Marajó foi preciso volver a história das gentes daquele lugar e,



por extensão, da formação de uma instituição importantíssima, sem a qual não é possível compreender a escola ali — a fazenda⁷.

A fazenda

A fazenda de criação foi instituída em Marajó no século XVI, quando o Brasil era colônia de Portugal e sujeito, economicamente, ao sistema mercantilista. Na foz do rio-mar, onde está situada a grande ilha, o adventício (portugueses, holandeses, ingleses e franceses) explorou, inicialmente, as *drogas do sertão*. Depois, com a conquista do território pelos portugueses e a fixação dos missionários por entre os índios Aruã, a criação extensiva consolidou-se. Nos anos de 1930, portanto três séculos depois, essa atividade continuou a prevalecer as terras de Marajó, sob o domínio de uma elite fazendeira que se perpetua pelo privilégio de herança, e a escola a assumir uma função necessária para o fazendeiro: corroborar a permanência do vaqueiro em suas terras, sob seu jugo. A rigor, pode-se dizer que a escola nos campos de Soure, em Marajó, se instituiu como concessão do fazendeiro, o que acentuou ainda mais seu poder sobre o vaqueiro e suas famílias. É D. Dita⁸, fazendeira da Tapera, considerada no lugar como a grande responsável pela educação ali, quem nos expõe:

Quando eu cheguei no Marajó ninguém sabia ler nem escrever. Eu acho que é um direito que todo ser humano tem. Ele é inferior aquele que nasceu em Soure? Não. Porque nasceu lá? Não é justo. É um direito básico de todo ser humano. Você vai pra universidade porque você tem uma para ir, mas pra onde eu mando o aluno, se ele não tem escola? O pai que aprendeu, que tem as séries todas, ele quer que o filho saiba, se possível, mais do que ele. É um direito que todo pai tem.

[...]

Me chocou eu saber ler e escrever e tanta coisa que eu sabia e ninguém sabe nada [...] Eu achei que não era justo [...], não era justo. Então eu disse para ele [para o marido] assim: vamos abrir uma escola nós dois. Ele disse: como é que você quer? Eu disse: à noite nós ensinamos os adultos... De dia eu ensino as crianças. E assim fizemos. À noite nós ensinávamos os adultos, eu e ele, né! (D. DITA, 2001).

A fazenda em Marajó é um produto bastante diferente do modelo de fazenda instituído, por exemplo, no Nordeste do Brasil. A fazenda de criação de gado em Marajó, região de Soure, tem uma história muito peculiar fundada em quatro acontecimentos interligados: a presença do adventício; a conquista do território pelos portugueses; o extermínio em massa de homens, mulheres e crianças Marauaná; a escravidão e, em seguida, a servidão, o afillhadio e o compadrio, que até hoje reinam por lá.

As terras dos Marauaná na ilha de Marajó são transformadas em Aldeia pelos Missionários Católicos; depois em Freguesia. Mais tarde, pelo governo da província do Pará, em Vila e, por fim, em Município e Cidade — Soure. Esses processos todos ocorreram vinculados a um forte produto cultural — a fazenda. Constituídas e instituídas naquele lugar, que passa a ser conhecido e reconhecido pela prática da pecuária, as fazendas e seus proprietários vão tomando importância fundamental nas relações econômicas e políticas locais, tanto no âmbito da região de ilhas, como no Estado do Pará.

74 As relações que as gentes de Marajó estabelecem com o seu exterior, principiada com o achamento destas terras e ampliada com o mercantilismo das *drogas do sertão*, resultam de uma história do uso e exploração da terra, onde a fazenda é um ponto de referência. Não se pode contar a história de qualquer sistema no qual a Ilha de Marajó encontra-se envolvida sem que se recorra a esse tão importante produto cultural instituído.

Sobre a importância da fazenda⁹ na formação do Brasil, vale a pena saber o que diz Diegues Júnior, para quem a fazenda se constituiu no elemento básico de implantação da cultura portuguesa no Brasil. Ele diz:

Ela foi, como base física, poderíamos mesmo dizer, o verdadeiro núcleo de ocupação humana e do povoamento, mais importante que as sedes de vila, mais influente que os governos, mais poderosa que os governadores ou capitães-gerais. Foi núcleo demográfico como foco de relações étnicas; foi núcleo social como ambiente em que se desenvolveram as relações sociais com base na unidade familiar; foi centro político como originário dos chefes de grupo ou de clãs, de líderes políticos; foi comunidade cultural como ambiente em que decorreram os processos transculturativos, o intercâmbio de elementos ou valores culturais entre o grupo colonizador e povoador — o português — e os que com ele se relacionaram — o indígena e o negro africano — e ainda entre



os que se originaram desses primeiros encontros — os mestiços: mulatos, mamelucos, curibocas, cabras, pardos, etc.

No desenvolvimento do processo de ocupação humana na terra brasileira, a fazenda foi tomando características próprias, antes de tudo peculiares à função econômica, sem prejuízo do sentido social que o fundamentava. Da criação sucessiva desses núcleos, em áreas diferentes do território, resultou a expansão do Brasil, não só geográfica — como a ocupação positiva da terra — mas igualmente demográfica — com o crescimento da população. Cada etapa do desenvolvimento desse processo — o de ocupação humana mais que a simples colonização — encontrava nesses núcleos seu centro de fixação e estabilidade: fixação dos homens numa atividade, fixação dos homens nas relações étnicas, fixação dos homens num processo de relações culturais. (DIÉGUES JÚNIOR, 1979, p. 122).

O que chama atenção nas fazendas de Marajó são as suas extensões. São verdadeiros latifúndios, perpetuados pelo direito de herança, que está vinculado a uma forte instituição no Brasil — a família. Para Sergio Buarque de Holanda (2001), a família é tão forte na sociedade brasileira, que marca a nossa vida pública e todas as nossas atividades.

A fazenda é, em Marajó (como foi em quase todo o Brasil), a união entre terra e família. Não é sem razão que a população local chama as fazendas de *terras de família*. O direito de herança se sacralizou em Marajó e as propriedades passam de pai para filho. É por isso, nos explica Vicente Salles (1971, p. 118), que no Pará “[...] são raras as disputas judiciais em torno das grandes propriedades rurais, fazendas e engenhos, e as partilhas, quando ocorrem se fazem amigavelmente e de modo geral o filho mais velho conserva a sede, ou Casa Grande.”

A geração que hoje é proprietária de terras em Marajó ainda decorre desse processo. O depoimento de D. Dita, proprietária da Fazenda Tapera, no período de coleta de dados da pesquisa, elucida essa realidade:

A Tapera era do avô do meu marido. Ele morreu. Eles não dividiram. Quando mais tarde eles resolveram dividir, meu sogro ficou com uma parte. Dessa parte, digamos assim, a São Lourenço é uma terça parte. É uma terça parte do que coube ao meu sogro porque o meu marido ficou com uma parte, a minha cunhada ficou com a dela e a [...] ficou com a outra. A São Lourenço é



então uma terça parte da parte dividida da Tapera. (D. DITA, 2001).

A fazenda foi, então, em Marajó, o palco da transformação cultural dos Aruã em vaqueiros. Nela se processou a miscigenação local, ocorreram as trocas culturais e étnicas, amalgamando o grupo humano conhecido por muitos como o *caboclo marajoara*¹⁰.

As fazendas apresentam estrutura e organização bastante simples. No centro há uma base infra-estrutural chamada por todos de *sede*. Toda fazenda tem sua *sede*. Essas *sedes*, em geral, são constituídas de uma casa de grande porte — moradia do fazendeiro e chamada pelas pessoas do lugar de *casa-sede*; de pequenas vilas de casas, que servem de moradia às famílias dos vaqueiros; escola; igreja (em algumas); curral; retiro. Na *sede* encontram-se instalados: motor gerador de energia, antenas parabólicas, água encanada e telefone móvel.

As fazendas no interior de Soure, conhecidas a partir de 1934 como *fazendas-de-escola*, instituíram novos valores, sedimentaram novas relações, viabilizaram a instrumentação de recursos às suas gentes que antes não estavam ao seu alcance. A partir de então, orgulham-se todos: não há vaqueiro naquelas redondezas que não saiba ler e escrever. A escola se tornou comum, um bem comum, do qual os vaqueiros passaram a não abrir mão. Era, como ainda é, um recurso de esperança.

76

As gentes

Antes de se transformar em território privado de fazendas, as terras de Marajó eram espaço de interação de inúmeras tribos pertencentes ao grupo dos Aruak¹¹ que, segundo antropólogos, entre eles Eduardo Galvão (1966), eram oriundos das ilhas Lucaias ou Bahamas, nas Antilhas. Eles formavam um grande povo que abrangia a Venezuela, parte da Colômbia e do Peru, quase toda a Bolívia, parte da Argentina e Paraguai, além dos estados brasileiros Amazonas, Acre, Pará, parte do Mato Grosso e de Goiás, parte de São Paulo e norte do Paraná. Procedentes da costa do mar das Antilhas, um grupo dos Aruak teria descido a América desde a Colômbia até a embocadura do Amazonas e lá se fixado; outro, se espraiado pelos Andes peruanos e bolivianos, dirigindo-se um ramo para o sul, no alto Paraguai, e



outro para o leste, até o centro do Brasil. Os que ficaram no norte da América do Sul se estabeleceram na foz do rio Amazonas e nas ilhas do arquipélago de Marajó, outros se expandiram ao longo do Suriname e do Orenoco e entre as fozes de um ou outro rio.

A princípio, o braço forte que fez organizar e funcionar as fazendas de criação de gado em Soure foi o Marauaná, da linhagem dos Aruã, que em contato com portugueses, e depois com escravos africanos traficados, deu origem ao vaqueiro marajoara. Isso, no entanto, aconteceu em virtude da presença do adventício em terras Aruã. Diz Raymundo Moraes (s.d.) que em Marajó, antes da chegada dos europeus, e antes mesmo de ter um dono, só havia, de todos os lados, Aruã e, antes dos Aruã, somente Marajoara. Isso se comprova com o achamento de oleira na ilha, cuja produção é atribuída aos Marajoara e Aruã. Informa ainda esse autor que da faixa entre nordeste e sudeste de Marajó há um reino cerâmico abundante nos sarcófagos, alguns em aterros artificiais, como o do Pacoval, no Arari.

Então, o grupo humano Aruã era o que existia na ilha no Brasil colonial e é a colonização que vai iniciar todo um processo de extermínio desse povo e, por extensão, de quase toda a sua cultura que inclui, especialmente, a cerâmica ali encontrada.

Eduardo Galvão (1966) identifica o período de 1600 a 1759, na Amazônia, como o primeiro momento da história do contato entre a sociedade luso-brasileira e a indígena, marcado pelo estabelecimento de feitorias e missões, expedições de reconhecimento e ocupação, resgates, guerras justas e descimentos de índios para os centros coloniais. Trata-se, de fato, do momento de fixação de uma sociedade ibérica com experiência colonizadora já firmada, que passa a exterminar e dominar os indígenas. A princípio, o argumento justificador dos portugueses à barbárie estabelecida ali é a conquista do território que estava sendo invadido por holandeses, franceses, ingleses e espanhóis.

Em 1654, com a presença do Padre Antonio Vieira na ilha, a Companhia de Jesus dá início ao trabalho de catequese e começa a conhecer o espaço de Marajó, sua característica física e humana. A princípio, a Companhia começa a fixar moradias às margens dos rios e cria o primeiro povoado — o de Joanes —, e depois outros, sempre ao lado dos aldeamentos dos Aruã e Nheengaíba. Constatada a região de campos, eles mandam

buscar as primeiras cabeças de gado (*vacum e cavalari*), que chegam, segundo Cruz (1987), em 1664.

As discordâncias entre colonos portugueses e os padres jesuítas dão início a um processo de difamação mútua junto à Coroa. A resposta veio logo. Em Marajó, o governo começa a descartar os missionários tirando-lhes as fazendas de criação. Em 1757, os jesuítas são expulsos da Amazônia e seus bens seqüestrados.

Trinta anos depois da expulsão dos padres jesuítas, é a vez dos padres mercedários. Eles são expulsos do Pará para Portugal em 1794 e seus bens (multiplicados depois da expulsão dos jesuítas), confiscados. Só as fazendas e retiros importaram, segundo informa Ferreira Penna (1900), conforme avaliação judicial, o montante de 232:598\$770 em moeda forte, o que era para aquele tempo uma fortuna considerável. Os bens foram todos vendidos em praça e o produto recolhido ao Real Erário.

As fazendas começam então a ser instituídas com o braço indígena — já bastante utilizado na extração das *drogas do sertão* e, conseqüentemente, na economia do mercado externo. Em 1680 foi criado o primeiro curral de fazenda na ilha, por Francisco Rodrigues Pereira, inaugurando-se, assim, oficialmente, a prática da pecuária naquele lugar, que será por muito tempo o grande abastecedor de carne bovina no norte do Brasil.

Depois, com a conquista consolidada — século XVIII e primeira metade do século XIX —, outras lutas se dão, mas agora sob os argumentos da *Guerra Justa* e a ação dos portugueses é a *escravização*.

A presença do tipo humano africano na ilha, já na segunda metade do século XVIII, corrobora o processo de miscigenação dos Aruã e de outros grupos Aruak de Marajó¹². Só para se ter uma idéia do resultado dessa mestiçagem, hoje uma das grandes manifestações culturais de Marajó é o Carimbó — dança e música que misturam ritmos africanos com instrumentos de percussão indígena¹³. Apesar disso, colonos e missionários usaram muitos nativos — grandes conhecedores do espaço físico-ambiental da ilha — para “apanharem” africanos, criando uma nova atividade: *caça e captura de negros fugidos*.

Por fim, na segunda metade do século XIX e por todo o século XX, já com um grupo humano miscigenado, cuja figura Aruã havia se perdido e o grupo humano que se formava era o vaqueiro, a intenção dos adventícios



era garantir a presença dos vaqueiros nas terras conquistadas e instituídas na forma de fazenda. Nesse estágio, no qual os portugueses também já não são mais tão portugueses, mas fazendeiros, a ação é de sedimentar a servidão, o afilhadio e o compadrio, tornando a gente de Marajó dependente da prática do favor e da doação. Nessas relações, o vaqueiro já apreendeu toda uma *estrutura de sentimentos*¹⁴ do adventício e com ela a se defender silenciosamente.

A escola

A escola é efetivamente instalada na fazenda com a presença da família Acatauassu e apropriada e preservada por sua gente nativa. As escolas ficam situadas às proximidades das casas-sede. Exceto o prédio escolar da *Fazenda Tapera e de Cuieiras*, os demais são construções de madeira bastante precárias, algumas, inclusive, sem condições sanitárias básicas, como é o caso da *Escola São Francisco, da Fazenda Matinadas*. Na *Tapera*, o prédio foi construído em 1981 pelos proprietários. Em *Cuieiras*, a construção do prédio de alvenaria foi terminada em 2001 pela prefeitura, sobre um terreno doado por um dos pequenos proprietários da comunidade. A escola da *Fazenda São Lourenço*, apesar de se constituir em construção bastante modesta, tem água encanada e condições sanitárias e de higiene básicas. A escola da *Fazenda Flecheiras* funciona na sala da casa da professora e também apresenta as mesmas condições da escola da *Fazenda São Lourenço*.

A primeira escola nos moldes como a conhecemos hoje, isto é, como instituição vinculada ao Estado e pedagogicamente estruturada com base em uma legislação nacional específica, se institui em Marajó, no município de Soure, na década de 1930, sob a propriedade do fazendeiro, com a anuência do Estado. Aliás, alguns fazendeiros da ilha exerceram diretamente o poder, pois das fazendas de Marajó saíram prefeitos do município de Soure, como Rodolfo Fernando Engelhard (que exerceu dois mandatos, de 1953 a 1957 e de 1958 a 1961), Alberto David Fadul (que exerceu mandato de 1971 a 1972), Carlos Nunes Gouvêa (prefeito por dois mandatos, de 1977 a 1982 e de 1989 a 1992) e Raimundo Carlos Vitelli Cassiano (1983 a 1988); deputados estaduais, como Francisco Lobato; governador do Estado,

como Alacid Nunes, proprietário da *Fazenda Alacilândia*, e seu filho, que na época da coleta de dados da pesquisa era vice-governador do Estado.

De 1930 a 1970 houve uma forte aproximação dos fazendeiros com o poder público, garantindo-lhes acesso livre às secretárias de educação estadual e municipal que passaram a assumir responsabilidades sobre as escolas nos territórios privados das fazendas, tais como: pagamento de professores, merenda escolar, envio de alguns materiais escolares. As comemorações do dia 7 de setembro, por exemplo, contavam com a presença de secretários de educação para assistir aos desfiles escolares e participar das mesmas, que eram promovidas pelos fazendeiros. Essas comemorações, dizem as pessoas do lugar, se transformavam em verdadeiras festas. Quem nos expõe claramente tal realidade é a Professora Tereza, já aposentada, e que dedicou sua vida profissional inteira à escola da *Fazenda Tapera*. Ela fala:

A fazenda era muito visitada. Iam para lá muitos generais, autoridades, governador do Estado. O governador Alacid Nunes todo o 7 de setembro fazia abertura do desfile em Belém e depois pegava um avião e juntamente com o Secretário de Educação, delegado do MEC, iam assistir ao desfile. (PROFESSORA TEREZA, 2001).

Fisicamente, as escolas ficam localizadas em meio à vila de casas da fazenda e próximas da casa-sede, o que acaba fazendo delas uma extensão da casa da professora e dos alunos. No caso de crianças e professores que moram distantes da sede da fazenda, o deslocamento se dá em cavalos, búfalos e barco. Essas práticas são ordinárias em Marajó e fazem parte da *vida comum*, do dia-a-dia das pessoas do lugar, como diria Raymond Williams, e são essas práticas partes constitutivas da vida contínua, que a todos une no bem e no mal, e gera intimidades e afeição. Esse modo de viver expresso nas práticas mais correntes, mais banais, revela o processo real de viver dessas gentes, formando-lhes o caráter pessoal, as estruturas de sentimentos, os elos afetivos e o propósito social que as faz operarem as práticas que operam.

O exercício de uma prática tão própria de Marajó, como ir à escola montado em um búfalo (até porque as contingências ambientais e a própria história ofereceram esse acontecimento) faz suas gentes serem diferente, viverem de maneira diferente, mas não deveria fazê-las desiguais. A linha tênue que separa a desigualdade da diferença é difícil de ser percebida em



Marajó. Dadas as propriedades singulares daquele lugar tendemos a ver as práticas cotidianas como diferente ou como uma demonstração concreta da diversidade cultural do Brasil. Para chegarmos a dar conta de que a diferença não é diferença, mas desigualdade, foi preciso volver a história, entender as práticas em todo um conjunto de sistemas de significações, apreendidas nas formas do nosso produto cultural — a escola-de-fazenda.¹⁵

As salas de aula das escolas de fazenda também são sempre muito simples. Há lousa, carteiras (às vezes sem encosto ou sem braço), mesa e cadeira improvisadas para o professor, estante com livros didáticos (que são bastante usados pelos professores para a preparação de aulas) e muitos cartazes. O cartaz é um material bastante utilizado pelo professor. Eles são explorados na exposição de trabalhos dos alunos; na fixação de conteúdos de ensino; na divulgação de datas comemorativas e eventos ocorridos na cidade de Soure; no uso de mensagens religiosas e mensagens educativas.

Aos alunos das escolas de fazenda de Soure não é permitido levantar, conversar, alterar o estado de silêncio da classe sem o consentimento do professor. O *silêncio* é uma exigência. A *obediência* é inegociável. A *imitação*, uma estratégia. Isso tudo gera um ambiente de aparente ordem e disciplina. As crianças são induzidas a falar baixinho entre si, ao *pé do ouvido*, mas isso ocorre não porque os alunos não querem que o professor saiba o *que* eles estão falando, mas que não saiba *que* estão falando.

O *castigo* físico e moral ainda se faz presente nas relações entre professor e aluno, embora não com a frequência que ocorria antes da década de 1970. Não é corrente, mas ainda há. A punição resulta da desobediência ao comportamento esperado. Essa autoridade é reforçada por alguns pais e por todos os fazendeiros que, não raro, apóiam qualquer atitude do professor.

O material utilizado pelas escolas de fazenda, e que se resume ao uso de cartazes, lousa e livros didáticos, decorrem das suas condições materiais. São esses instrumentais os únicos aos quais os professores têm acesso e que acabam condicionando suas práticas. Os recursos tecnológicos de ensino e instituições culturais tradicionais, mesmo virtualmente, não são acessíveis nos campos de Marajó.

A *cópia* é uma constante na escola-de-fazenda. Os professores passam manhãs e tardes inteiras copiando exercícios e apontamentos¹⁶ na lousa e as crianças os reproduzindo. Os dias escolares, assim, vão se passando.

Corrigir erros, eis uma tarefa corrente na escola-de-fazenda, e que faz a mediação entre professor e alunos. O erro é uma explicação, ou uma resposta apresentada pelo aluno, às indagações feitas pelo professor a respeito dos conteúdos escolares e que não correspondem ao que ele ensinou. Os alunos correntemente procuram o professor para mostrar-lhe seus cadernos e livros. Esse ato é uma forma de contato, de aproximação da distância entre quem *sabe* e quem *aprende*. Trata-se de um momento, inclusive, muito requisitado pelo aluno. Ele faz questão de chegar junto do professor para apresentar o trabalho que fez. Essa prática de aproximação, de contato físico direto entre as gentes de Marajó, é muito *comum* e, nas relações entre alunos e professor, é extremamente positiva, apesar de mediada pela representação de autoridade de quem *tudo sabe* para quem *nada sabe*.

Os professores ontem, como hoje, são, em geral, filhos de vaqueiros das fazendas. Os que não eram “cria” das fazendas (como eles próprios expressam) lá chegaram por força das condições econômicas, por contingências do sistema social e pelo próprio sistema educacional no qual estão imersos as gentes da região. O magistério era para muitos, como ainda é, uma das poucas alternativas de trabalho em Marajó.

As classes das escolas de fazenda são multisseriadas. Há professores com alunos das quatro séries do Ensino Fundamental em uma única sala de aula. Eles, os professores, tentam resolver os problemas causados por essa situação à sua maneira. As dificuldades maiores dos professores são com as crianças em fase de alfabetização. Eles classificam os alunos dessa fase e, dentro desta classificação, vão desenvolvendo atividades diferenciadas. Os professores, em geral, utilizam o método de soletração, o que dificulta o aprendizado da leitura e da escrita para as crianças. O professor, todavia, não tem com quem contar para discutir suas dúvidas, não tem com quem compartilhar as dificuldades.

A Secretaria de Educação do Município de Soure, por exemplo, desconhecia completamente os mecanismos criados pelos professores para lidar com as suas classes multisseriadas e não tinha nenhum projeto para co-



nhecer essas escolas, nem para coordená-las. Quando indagada sobre essas classes e de um projeto pedagógico para elas, a Secretária nos disse:

Projeto assim específico nós não temos. Nós trabalhamos no geral, mas o que a gente está pensando agora, que a gente está fazendo o nosso plano plurianual, é trabalhar em cima de cursos para os professores de turmas multisseriadas. Geralmente na zona rural, né, os professores trabalham com turmas multisseriadas e pessoas que nunca sequer tiveram uma capacitação. Então já está previsto pra 2002 o curso de capacitação para professores que estão trabalhando com turmas multisseriadas. [...] Não pensei ainda em um tema específico até porque quem nos apóia sempre é a Secretária de Educação do Estado. Aí eu vou na Secretária, aí eles me orientam que tema a gente pode encaminhar. (SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOURE, 2001).

Para os professores, a escola ajudou no trabalho prático da fazenda, no serviço cotidiano da lida com o gado, mas, principalmente, ofereceu *outras oportunidades na vida*. A Professora Tereza diz:

Muitos alunos que já estudaram lá comigo, que hoje em dia moram aqui em Soure, são até professores também. Estudaram, começaram a ler comigo e tiveram a **boa vontade** de vir pra cá [Soure] estudar e hoje em dia **são alguma coisa na vida**. (PROFESSORA TEREZA, 2001, grifo nosso).

83

Para os pais, a escola é a esperança de um *futuro melhor*. A lida na fazenda, dizem eles, é muito dura e eles têm pouco retorno. Diz D. Léa, mãe de três alunos:

Não é porque eu fiquei na fazenda, que eu gostaria que meus filhos ficassem na fazenda. Porque se eles ficarem na fazenda, eles não vão pegar uma outra profissão, pelo menos os meninos. Vão pegar a profissão de vaqueiro, ou então trabalhar de outro **serviço a braço**. Eu queria que eles se dedicassem a uma coisa melhor. [...] Que não trabalhassem com o físico, com o braçal. (D. LÉA, 2001, grifo nosso).

Apesar dos vaqueiros acreditarem na escolarização e se desdobrarem em sacrifícios para garantir que seus filhos estudem, muitos “abandonam”

a escola. Assim, são poucos aqueles que chegam a concluir a Educação Básica. Os pais tudo fazem para que os filhos continuem os estudos, mas a separação da família, a falta de apoio psicológico e pedagógico, a inexistência de uma política social específica para aquela situação os faz fracassar. As cidades que os acolhem não os reconhecem. Quando chegam, por exemplo, na cidade de Soure, perdem sua identidade.

O mundo urbano que Soure lhes oferece, ainda que em miniatura, se choca com um universo de representações diferente daquele amalgamado em seus corações e mentes. Depoimentos de fazendeiros (2001) e dos próprios pais das crianças (2001) demonstram que a interação descontrolada com a televisão (nos campos de Marajó não há energia elétrica, portanto as crianças lá têm contato limitado com meios eletrônicos de comunicação), o *vídeo-game*, as festas de sede, a droga, o dinheiro, o sexo, a exploração do trabalho fazem com que o objetivo almejado não seja alcançado.

O Sr. Armando (2001), fazendeiro da *Matinadas*, diz que as crianças de fazenda “são muito puras, não têm malícia” e quando saem para continuar os estudos fora não conseguem realizar o objetivo intentado. Ele diz que elas, em geral, não terminam nem o 2º grau. As meninas, afirma, logo engravidam e os meninos se envolvem com *más companhias*. As preocupações apresentadas pela Professora Heloisa — que também é mãe de alunos da escola de fazenda — são uma demonstração dessa difícil realidade.

O filho da gente vai muito novo pra cidade, sabe. Aí a gente fica assim preocupada por não ter uma pessoa pra orientá-los, sabe. Uma menina como a minha. Esse ano ela vai sair. Ela está com 10 anos. Ela vai pra Belém. Nós estamos planejando dela ir com uma tia dela. (PROFESSORA HELOÍSA, 2001).

Mas por que isso acontece? Teriam essas crianças que permanecer nas fazendas e serem “poupadas”, “protegidas” desse universo urbano? O problema está na escola-de-fazenda na qual estudam e que não os preparam para a nova realidade que enfrentarão, ou o problema estará nas escolas das cidades que os acolhem sem considerar suas origens culturais? Ou estaria o problema situado nas condições infra-estruturais precárias dos campos de Marajó que, devido à sua história de latifúndio e domínio, inviabilizam o acesso às tecnologias e a outros *modos de vida*, como a vida urbana? O



problema estaria na “superação” dos modos não urbanos de viver instalados historicamente nos campos de Marajó?

À guisa de conclusão

De fato, a escolarização, da forma como vem se processando em Marajó, tem provocado uma espécie de desintegração nas vidas das gentes de lá, decorrente de suas exposições bruscas com os valores da vida urbana. A miséria, as formas de exploração, e conseqüente infelicidade em que vivem os marajoaras ao se confrontarem com esses valores, resultam em graves problemas sociais enfrentados hoje pela cidade de Soure, onde seus viventes são unânimes em dizer que ela nunca havia sido tão violenta quanto agora.

As tentativas quase sempre frustradas dos vaqueiros de ver o filho *doutor* ou realizando um trabalho *não de braço* resultam da experiência real de que o sistema escolar não é autônomo, que o alarme das sirenes das escolas não é suficiente a ponto de fazer calar toda uma rede de sistemas em direção contrária, impondo limites aos desejos, às lutas de quem tenta remar contra a maré.

A experiência da escolarização na realidade fazendeira de Marajó constituiu novas relações entre as gentes do lugar. Houve aquilo que Raymond Williams chama de processo real de mudanças pessoais. Nesse processo, novos valores, sentimentos e modos de agir se constituíram, como a prática de receber e cuidar de crianças, sem vínculo familiar, para que elas não percam a oportunidade de estudar. Vemos nesse dado que o produto cultural escola foi apreendido pelos vaqueiros, mas recomposto por eles por meio de práticas sociais muito singulares, que fazem esse produto cultural *comum* ser diferente.

É evidente que essa apropriação do produto cultural escolar não mudou radicalmente a realidade dos vaqueiros e de suas famílias. Mas também é notório que, depois da escola, as relações sociais nas fazendas não foram mais as mesmas, ainda que a relação de exploração tenha se mantido. Essa relação de exploração se manteve, também, em decorrência da apropriação desse produto. Não há como negar que a escola é o último recurso do fazendeiro para manter o vaqueiro em sua propriedade, trabalhando nas condições em que trabalha.

Podemos dizer, por tudo que vivenciamos em Marajó, que o *modo de vida* no qual as famílias dos vaqueiros, pescadores e professores estão imersas é uma demonstração fiel das condições duras de sobrevivência daquela gente. A escola particularmente é, como foi no passado, uma concessão com a finalidade clara de mantê-las ali, naquele lugar, sob aquelas condições. Enfim, a escola é o último recurso do adventício para a manutenção do subju-go. Todavia, foi a partir dessas condições que essa mesma gente conseguiu mudar, ainda que lentamente e em escala muito pequena, essa tentativa. Mas é preciso transformar essas mudanças esparsas e individuais em coletivas, em um meio para a transformação e, para tanto, é necessário, antes de tudo, superar o latifúndio no qual as terras de Marajó se fizeram constituir na forma de fazendas; tornar o campo um bem para os que nela trabalham.

A situação de Marajó revela uma ampla violação dos Direitos Humanos, que começa com a negação do direito fundamental à vida privada¹⁷. Dono daquelas terras, onde a casa do vaqueiro é assentada, o fazendeiro tem o poder de entrar e sair porque é *dono de tudo*. As terras são do fazendeiro; as casas (construídas por ele) também lhe pertencem; os únicos meios de transporte existentes no interior da ilha (como motocicletas, caminhões, jipes, carroças) pertencem ao fazendeiro; os animais que ajudam no deslocamento (como burros, cavalos e búfalos) também são dele; o leite e a carne consumidos são do fazendeiro; o feijão, o arroz, o café e o açúcar saem do armazém do fazendeiro. Há ausência do público em Marajó. É somente espaço privado ou, como dizem as pessoas do lugar, são *terras de família*. Em Marajó, suas gentes têm a cidadania fragilizada; a Pátria é distante. Os marajoaras são reféns da situação de absoluto domínio dos fazendeiros sobre suas vidas, a ponto de regerem toda a sua condição de existência.

As relações sociais quase sempre cordatas na ilha, e que tem suas raízes em uma história regional marcada pelo silêncio do nativo escravizado, estabeleceu um *modo de vida* desligado do conjunto, do agir coletivo, portanto, da ação política. O trabalho esforçado dos professores para trazerem à escola a merenda das crianças, por exemplo, e que em geral mobiliza familiares e amigos, transforma todo o empenho, toda a ação, em atitudes isoladas que não alteram a ordem das coisas. Esse comportamento cordato, onde os direitos são experienciados por práticas quase heróicas, revela a negação absoluta da liberdade pública de participação naquele lugar. As



experiências decorrentes de *dificuldades comuns*, e que resultam da falta de cidadania, são vividas sem um *senso comum*. As necessidades coletivas se transformam, assim, como tudo (ou quase tudo) em Marajó, em necessidades privadas; as reivindicações, em pedidos e os direitos, em doações.

Na verdade, às gentes de Marajó tem sido negada a consciência da história. A inexistência do agir conjunto, de uma ação pautada no *nós*, e, portanto, da concordância de um *curso comum*, claramente estabelecido pela sociedade — principalmente pelos segmentos mais afetados pelas contingências cotidianas de pobreza e desconforto — resulta da ausência de consciência da própria história, de uma história pautada na compreensão dos mecanismos de controle e de sujeição presentes na vida daquelas gentes. É essa realidade mesma (com suas dificuldades, limites e estado de espírito) que deve servir de motor para a consciência dessa história. Não nos esqueçamos de que é lá na vida ordinária que está toda a transformação. (WILLIAMS, 1969).

Para isso, é preciso, no mínimo, que todos tenhamos, nós e as gentes do interior de Marajó, acesso aos *bens culturais mais comuns*, às instituições que estão em todo o senso e que não devem ser privilégio de alguns. A educação, é certo, não se limita ao prédio escolar, aos professores, às carteiras, à merenda, ao livro didático (embora nem isto esteja sendo bem garantido às crianças marajoaras), mas abrange toda uma relação de interação com os bens culturais produzidos pelos homens. O que importa é o acesso à experiência e a experiência do acesso, de modo que todos possam tudo aprender. Nesse caso, a qualidade da educação não se processa por um tipo alternativo de ensino, mas pela liberdade de conhecer, que só pode ser garantida pelo investimento maior do dinheiro público em cultura, como bibliotecas, escolas, cinemas, teatros, livros, jornais, galeria, educação de adultos e tantos outros. Como diz Raymond Williams (1989), todos os canais de oferta devem ser abertos. O que importa é que se ofereçam condições para a efetivação da *necessidade comum* — o aprofundamento do estado de consciência.

No contexto pedagógico e social de Marajó, a alfabetização é uma questão fundamental que merece estudos aprofundados. De nossa parte, constatamos que o sistema educacional tem corroborado a formação de uma “massa alfabetizada dopada”, para usar uma expressão de Raymond Williams. (1989, p. 42). Os próprios depoimentos orgulhosos de professo-

res e fazendeiros acerca da alfabetização quase que total de adultos nas fazendas, após a institucionalização da escola, encobrem a acentuada desigualdade cultural na qual estão submetidas essas gentes.

Os índices crescentes de alfabetizados camuflam o estado altamente antidemocrático da sociedade brasileira, quando a alfabetização serve apenas ao interesse do fazendeiro de que seu empregado “leia um bilhete seu e cumpra o serviço mandado”. (ARMANDO, 2001). Sem dúvida, o índice crescente de alfabetizados foi um passo importante (se esses alfabetizados dominarem realmente a técnica da leitura), mas é preciso ir mais além. Questionamos a negação do acesso a produtos e instituições culturais, que exclui aquelas gentes do direito de verdadeiramente sonhar, ou seja, de contar com a possibilidade concreta de transformar o sonho em realidade, os filhos realizando um trabalho *não de braço* —, não porque tenham deixado de ser vaqueiros, mas porque lá nos campos, nos mondongos, nos tesos de Marajó a tecnologia terá chegado, os recursos para a aquisição de toda cultura (com ajuda, inclusive, da informática) estarão disponíveis. Assim, as gentes de Marajó deixarão de ver a esperança ser consumida pela espera.

88

Em Marajó há cultura, mas uma cultura negada, inclusive, e principalmente, pela própria escola. As gentes de Marajó desconhecem não só sua própria história, mas desconhecem as histórias de outros lugares porque os meios de acesso não chegam até eles. Não há bibliotecas, não há laboratórios, não há energia elétrica disponível em Marajó. A energia é racionalizada pelo fazendeiro que liga e desliga o seu motor gerador segundo suas necessidades. A energia elétrica é privada nos campos de Marajó. Essa situação impede o acesso dos marajoaras ao conhecimento, dificulta (quase inviabiliza, não fosse a determinação de alguns poucos) a reflexão sobre os *diversos mundos vividos*, inclusive o seu próprio mundo. Isso indica que é preciso mudar essas condições, investir mais e generalizar a instalação de instituições culturais, sem as quais a experiência de conhecer não se realiza.

É preciso não esquecer que uma educação escolar verdadeiramente democrática só se processa em meio à generalização da cultura e de suas instituições, pois o sentido de ambas — cultura e educação — estão na capacidade que podem ter em garantir a consciência dos diversos mundos vividos. Tanto quanto a cultura, aprender também é comum. E, como diz Raymond Williams (1989, p. 38), “nós aprendemos onde nós podemos”, e nós deve-



mos poder aprender tudo, não só o trabalho imediato ao qual o local onde vivemos encontra-se propício, mas toda cultura, de todos os homens.

Notas

- 1 Esta pesquisa resultou em tese de doutoramento, defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 2002, sob a orientação da Professora Doutora Livre-Docente Roseli Fischmann.
- 2 As escolas-de-fazenda da Ilha de Marajó funcionam com base na Resolução de nº. 813, de 11 de dezembro de 2000, do Conselho Estadual de Educação, que regulamenta o funcionamento do Sistema de Nucleação ou Escolas Anexo, no Estado do Pará. O Sistema de Nucleação ou de Escolas Anexas consiste em um conjunto de escolas da capital ou dos municípios do Estado, que funcionam sob a responsabilidade administrativa de uma mesma mantenedora, e vinculadas pedagógica e tecnicamente a uma escola matriz de onde são expedidas diretrizes curriculares e normativas gerais.
- 3 Na Amazônia, de 1600 a 1759, ocorreu o primeiro momento da história do contato entre a sociedade lusa e indígena, marcada pelo estabelecimento de feitorias e missões, expedições de reconhecimento e ocupação, os resgates, as guerras justas, os descimentos de índios para os centros coloniais. Trata-se, como diz Galvão (1966), do momento de fixação de uma sociedade ibérica, com experiência colonizadora já firmada, que passa a dominar a massa indígena frouxamente organizada em termos de economia e unidade política, aculturando-a.
- 4 Nome dado pelos portugueses, que viam a ilha como uma grande muralha colocada pela natureza contra as tormentas do mar. Marajó origina-se do tupi "imbara-yo", que significa barreira do mar.
- 5 O grupo humano Nheengaíba ocupava a parte meridional e ocidental da ilha, mas os portugueses também chamavam indistintamente os Aruã de Nheengaibas, por usarem dialetos diversos naquele espaço da ilha. A infinidade de dialetos das tribos dos Aruã confundia os portugueses. Eles não conseguiam distinguir quem era o que (Anajá, Marauaná, Sacaca, Guajará etc.) e acabavam por identificar a todos como Nheengaíba. O grupo dos Aruã era bem maior em número que os Nheengaíba e mais valente na guerra, segundo Ferreira Penna e outros estudiosos. Os Aruã ocupavam toda a costa Norte (ou contra-costa) da ilha e estendia a sua dominação até a parte Oriental, desde a Ponta do Maguari até o rio Camará.
- 6 A *pororoca* é um fenômeno característico do encontro da maré alta — marés de sizígia ou águas vivas — com a enchente dos rios amazônicos e ocorre no momento em que a força do mar vence o ímpeto das águas fluviais, continuando por dois ou três dias. A força é tanta que os rios formam ondas que arrastam árvores, troncos e destroem margens, alterando os leitos dos rios.
- 7 Para compreender melhor o lugar que a fazenda ocupou na formação da cultura brasileira recorremos, teoricamente, aos escritos de Diegues Júnior (1979), para quem a fazenda tem um significado fundamental na compreensão do sistema de propriedade, na forma de latifúndio que se implantou no Brasil.
- 8 D. Dita, matriarca da família Acatauassu, foi quem instalou a primeira escola nos campos de Soure, em Marajó, e é respeitada por todos do lugar por este "grande feito". Reputada como uma mulher

dominadora, rica, não há quem não reconheça em D. Dita uma personalidade forte, de atitudes autoritárias, mas, contraditoriamente, de atos de grande generosidade.

- 9 Importa lembrar que neste estudo a fazenda é entendida como um produto cultural historicamente constituído e instituído.
- 10 Para Diegues Júnior, *caboclo* é denominação genérica dada aos trabalhadores de fazenda de gado do Rio Branco e ao vaqueiro de Marajó.
- 11 Só pra se ter uma idéia, Curt Nimuendaju identifica mais de cem tribos indígenas pertencentes ao grupo Aruak. Entre eles, os Aruã, Baniwa e Manao. Em Marajó havia inúmeras tribos da linhagem Aruã, como a dos Marauaná, que vivia na região de Soure, onde foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa; Sacaca, no lugar que hoje chamamos de município de Salvaterra; Caiá, em Monsarás; Arari, que se agrupava no rio e lago Arari; Muaná, onde hoje ficam os municípios de Muaná e Ponta de Pedras, e muitos outros.
- 12 Vicente Salles (1971) localiza um mocambo em Anajás, no coração da ilha, um dos principais mocambos no Estado do Pará.
- 13 Para conhecimento mais aprofundado sobre esse dado, confira SALLES, Vicente & SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. Revista Brasileira de Folclore, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.
- 14 Cunhado por Raymond Williams, o termo Estrutura de Sentimento significa o “espaço” onde as condições de possibilidade de produção da cultura são dadas. O sentimento é o lugar, simbolicamente falando, onde a estrutura se estrutura, onde é possível mover as conexões e construir as estruturas. O sentimento é da estrutura, pertence à estrutura porque se desenvolve no mundo material. A estrutura é o exterior. O sentimento, o interior. Mas sem o exterior, a estrutura, não há campo para o sentimento; o sentimento por sua vez constrói, ergue a estrutura.
- 15 Para Darcy Ribeiro (1995), em nenhuma outra região brasileira a população enfrenta tão duras condições de miserabilidade quanto os núcleos caboclos dispersos pela floresta.
- 16 Exercício e Apontamento são termos utilizados pelos professores das Escolas das Fazendas de Marajó para definir os escritos que copiam na lousa para os alunos. Os Exercícios são escritos apresentados na forma de perguntas, de atividades que exijam que os alunos demonstrem ter apreendido os conteúdos escolares. Os Apontamentos são os conteúdos a serem assimilados e, em geral, são conteúdos novos, apresentados na forma de itens, de esquemas.
- 17 O artigo 12 da Declaração Universal dos Direitos Humanos diz que “Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.”

Referências

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva. **Cultura e escolas de fazenda na Ilha de Marajó**: um estudo com base em Raymond Williams. 2002. 241f. Tese (Doutorado em Cultura, Organização e Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.



ARMANDO. **A fazenda e a escola**. [19 de nov de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

AZEVEDO, João Lúcio de. **Os jesuítas no Grão-Pará**: suas missões e colonização; bosquejo histórico. Lisboa: Tavares Cardoso, 1901.

_____. **História de Antônio Vieira**. 2. ed. Porto: Livraria Clássica: 1931. (2v).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Diário de campo**: a antropologia como alegoria. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Casa de escola**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1984.

_____. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. São Paulo: FTD, 1990.

_____. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 1995.

CÂNDIDO, Antonio. **Os parceiros do rio bonito**: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 8. ed. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1988.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 17, 3 de jun. 1990. (Cap. II).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 28, 17 jun. 1990. (Cap. III).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 13, 01 jul. 1990. (Cap. IV).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 28, 08 jul. 1990. (Cap V).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 20, 29 jul. 1990. (Cap. VI).

_____. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. **O Estado do Maranhão**, São Luiz, p. 21, 23 set. 1990. (Cap. VII).

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. **Para ler Raymond Williams**. São Paulo, 1999. 207 f. Tese (Livre Docência) — Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

CRULS, Gastão Luís **A Amazônia que eu vi**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

_____. **Hiléia amazônica**. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

CRUZ, Miguel Evangelista Miranda da. **Marajó**: essa imensidão de ilha. São Paulo: M.E.M. Cruz, 1987.

D. DITA. **A fazenda em marajó, a institucionalização e funcionamento da escola** [11 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Belém (PA), 2001. 2 fita cassete (60 min.).

D. LÉA. **Educação e funcionamento da escola da fazenda matizadas** [07 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Belém (PA), 2001. 1 fita cassete (60 min.).

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Populações rurais brasileiras. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriovaldo. (Org.). **Vida rural e mudança social**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**, Belém, n. 8, p. 15-23, jan.1960.

_____. **Guia de exposições de antropologia**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1962.

_____. **Encontro de sociedades tribal e nacional**. Manaus: Secretaria de Imprensa e Divulgação do Governo do Estado do Amazonas, 1966.

92 _____ **Encontro de sociedades**: índios e brancos no Brasil. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1979.

GOELDI, Emílio A. O estado atual dos conhecimentos sobre os índios do Brasil, especialmente sobre os índios da foz do Amazonas no passado e no presente. In: Conferência Pública realizada no Museu Paraense, 1986, Belém. **Anais...** Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi, 1986.

HOLANDA, Sergio Buarque de. **Visão do paraíso**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

JURANDIR, Dalcídio. **Marajó**. Belém: Cejup, 1992.

_____. **Três casas e um rio**. Belém: Cejup, 1994.

_____. **Chove nos campos da cachoeira**. Belém, Cejup, 1995.

MARTINS, José de Souza. **A imigração e a crise do Brasil agrário**. São Paulo: Pioneira, 1973.

_____. **O cativo da terra**. São Paulo: Editora ciências humanas, 1979.



_____. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In: WERTHEIN, Jorge & BORDENAVE, Jorge. (Org.). **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Os camponeses e a política no Brasil**: as lutas sociais no campo e seu lugar no processo político. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **O massacre dos inocentes**: a criança sem infância no Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

_____. **O poder do atraso**: ensaios de sociologia da história lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. **Fronteira**: a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

MEGGERS, Betty. *Uma interpretação das culturas da ilha de Marajó*. **Revista do Instituto da Antropologia e Etnologia do Pará**. Belém, n. 7, 1954.

_____. Filiações das culturas arqueológicas na ilha de Marajó. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 31., 1955, São Paulo, **Anais...** São Paulo, 1955.

_____. **Amazônia** — a ilusão de um paraíso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MEGGERS, Betty; EVANS, Clifford. *Archaeological investigations at the mouth of the Amazon*. **Bulletin Bureau of American Ethnology**. Washington: Smithsonian Institute, 1957.

MIRANDA NETO. **A foz do rio mar**: subsídios para o desenvolvimento de Marajó. São Paulo: Record, 1968.

_____. **Marajó**: desafio da Amazônia. São Paulo: Record, 1976.

MIRANDA, Vicente C. Marajó. **Revista da Sociedade de Estudos Paraenses**, Belém, v. 2, n. 3-4, p. 205-13, jul./dez. 1896.

_____. Marajó. **Revista da Sociedade de Estudos Paraenses**, Belém, v. 2, n. 1-2, p. 76-80, jul./dez. 1896.

_____. **O enigma Amazônia**: o desafio ao futuro. Belém: Cejup, 1991.

MORAES, Raymundo. **Amphitheatro amazônico**. São Paulo: Companhia Melhoramentos, [s.d].

PENNA, Domingos Soares Ferreira. **A Ilha de Marajó**. Belém: Typ. do Diário do Gram-Pará, 1875. 80p. (Relatório)

_____. A ilha de marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**, Belém, v. 1, n. 1, p. 77-96, 1900.

_____. A ilha de marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**, Belém, v. 1, n. 1, p. 172-222, 1900.

_____. A Ilha de Marajó. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico e Ethnográfico do Pará**. Belém, v. 1, n. 1, p. 33-44, 1900.

_____. **Obras completas de Domingos Soares Ferreira Penna**. Belém: Conselho Estadual de Cultura, 1973. (Coleção Cultura paraense. Série Inácio Moura, 2v.).

PEREIRA, Manoel Nunes. **A Ilha de Marajó**: estudo econômico-social. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1956. (Série Estudos Brasileiros, n. 8).

PROFESSORA HELOÏSA. **A relação escola da fazenda e escola de Soure** [27 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

PROFESSORA TEREZA. **Funcionamento da escola da fazenda Tapera** [14 de nov. de 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min.).

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia da Letras, 1995.

SALLES, Vicente & SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. **Revista Brasileira de Folclore**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 25, p. 257-282, set./dez. 1969.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará sob o regime da escravidão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1971.

SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SOURE. **As condições pedagógicas das escolas de fazenda** [Entrevista em 20 de nov. 2001]. Entrevistadora: Sônia Maria da Silva Araújo. Soure-PA, 2001. 1 fita cassete (60 min).

SERAFIM LEITE, S. I. **Novas cartas jesuítas (de Nóbrega à Vieira)**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1940. (Coleção Brasileira, série 5, v. 194).

_____. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto nacional do Livro, 1949. (10v).

TOCANTINS, Leandro. *A integração da Amazônia no complexo cultural brasileiro*. In: **Problemática da Amazônia**. Fórum sobre Amazônia, 2., [199?] Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: [s.n.], 199?

_____. **O rio comanda a vida**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1973.



WANGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**: estudo dos homens nos trópicos. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957. (Biblioteca Pedagógica Brasileira, Série 5, v. 290).

WILLIAMS, Raymond. **The long revolution**. London, Chatto & Windus, 1961.

_____. **Cultura e sociedade**: 1780-1950. Tradução Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

_____. **O campo e a cidade**: na história e na literatura. Tradução Paulo Henrique Britto. São Paulo, Companhia das Letras, 1989a.

_____. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. _____. Você é marxista, não é?. **Revista Praga**, São Paulo, n. 2, p. 123-34, jun. 1997. (Tradução de Maria Eliza Cevasco).

Profa. Dra. Sônia Maria da Silva Araújo
Centro de Educação da UFPA
Coordenadora do Grupo de Pesquisa Constituição do Sujeito, Cultura e
Educação
E-mail | somentesonia@hotmail.com

95

Recebido 25 jul. 2006

Aceito 31 jul. 2006