

Sônia Maria da Silva ARAÚJO  
Universidade Federal do Pará

**Resumo:** *Em Marajó vive uma gente que trabalha em fazendas dedicadas à criação extensiva, instituídas a partir da colonização, no século XVI. Esse acontecimento transformou os índios Aruã que viviam naquele espaço em vaqueiros e conformou a cultura marajoara que hoje lá se desenvolve. Resultante originalmente do sistema de sesmarias, as fazendas de Marajó foram, ao longo dos séculos, desenvolvendo um latifúndio perpetuado pelo privilégio de herança: são terras de família. Nessas terras, onde não há espaço público, instituíram-se, nos anos 30 de 1900, a prática da escolarização, que articulou as gentes do lugar a outros sistemas constituídos pela sociedade brasileira. A escola no interior da fazenda estabeleceu novos modos de vida fundados na esperança daquela gente de ver seus filhos realizando um trabalho não de braço. Todavia, a própria escola que ali se instituiu dentro do latifúndio, sob o total domínio econômico de uma elite fazendeira, não consegue dar conta de transformar a esperança em realidade, pois se consolidou apartada de outros bens culturais capazes de lhe oferecer qualidade e, aprisionada em um sistema social de relações, vê-se desprovida da liberdade pública de participação.*

### A pesquisa

Este artigo resulta de uma pesquisa empírica, realizada no interior de Soure, ilha de Marajó, no extremo norte do estado do Pará, que estuda a constituição e a institucionalização de escolas-de-fazenda na luz do rio Amazonas. Teoricamente, fundamentamos o estudo nos escritos de Raymond Williams – escritor inglês que viveu de 1921 a 1988.<sup>1</sup> Metodologicamente, utilizamos em campo as técnicas da

<sup>1</sup> Raymond Williams foi o autor que fundamentou, epistemologicamente, o estudo. Com base em sua Teoria da Cultura como sistema de significados inter-relacionados, fizemos escolhas, direcionamos o trabalho de campo e realizamos a análise do material coletado. Exploramos, basicamente, as seguintes obras de Raymond Williams: *The long revolution* (1963), *Cultura e Sociedade* (1969), *Cultura* (1992), *Keywords* (1988), *Resonances of hope: culture, democracy, socialism* (1989), *Was é marxismo, não é?* (1997), *Uma utopia 2.000* (1984), *O campo e a cidade* (1989). Com vistas a uma interpretação mais acurada do autor, recorreremos aos escritos de Maria Elisa Borges Pereira da Silva Cevaco (estudiosa do autor no Brasil), especialmente sua Tese de Livre Docência, intitulada *Pensar Raymond Williams* (1999).

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, professores, e outros que interagem diretamente com a escola no dia-a-dia, como as mães que preparam a merenda escolar. Ao efetivarmos essas observações, coletamos conteúdos trabalhados nos programas das disciplinas, de modo a apreender formas diversas de ensino e atitudes operadas pelos professores.

Além do referencial teórico de Raymond Williams, trabalhamos, ainda, com toda uma literatura sobre sociedade e cultura brasileira, e com um material especificamente relativo à Ilha de Marajó. Os autores da cultura brasileira, que ajudaram na compreensão da realidade social estudada, embora nem sempre explicitamente citados, foram: José de Souza Martins (1997, 1994, 1993, 1986, 1979 e 1973), porque trabalha a questão da cultura camponesa; Carlos Rodrigues Brandão (1995, 1990, 1984, 1982), porque descreve com maestria a escola brasileira não urbana; Eduardo Galvão, por trabalhar com indiscutível conhecimento de causa a cultura indígena no norte do Brasil. Também recorremos aos escritos de Darcy Ribeiro (1995), Sérgio Buarque de Holanda (2001 e 1994), Antônio Candido (1988) e outros não menos importantes. Os autores da cultura marajoara especialmente estudados foram: Ferreira Penna (1900), 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 e 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; e outros, também não menos importantes, como Miguel Evangelista Miranda da Cruz (1987), Leandro Tocantins (1973), Vicente C. Miranda (1896 e 1991), Emílio Goeldi (1986) e Manoel Nunes Pereira (1956).

Para historiografar Marajó também nos valimos de outros autores, que nos ofereceram os dados que precisávamos para compor a história daquela gente de Marajó tão pouco contada. São eles: Vicente Salles (1969 e 1971), Scrafim Leite (1940 e 1949), João Renôr Carvalho (1990), João Lúcio Azevedo (1901 e 1931), além, é claro, do escritor marajoara Dalcídio Jurandir (1992 e 1995), que nos fez compreender o universo cultural daquelas gentes, suas mentalidades, seus devaneios e dura realidade. 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. Dentre esses cronistas destacamos: Gastão Luís Cruls (1945 e 1955), Betty Meggers (1954, 1956, 1957 e 1977) e Charles Wingley (1957).

O estudo foi realizado a partir uma grande questão base. Essa questão é: Em que complexidade social 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 um produto cultural, portanto, se pinçadas de seu contexto, tinham 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 nas seis fazendas do município de Soure, que têm escola, e conhecidas pelas gentes do lugar como *terras de família*. São elas, as fazendas: 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 subanexos, 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. E a fazenda no interior de Soure se produziu e reproduziu em meio a guerras que envolveram Aruã, missionários e colonos e africanos traficados. Percebemos também que essas escolas-de-fazenda fazem parte de um processo de colonização que não findou, pelo menos no interior de Soure, porque decorre de uma história de subjugo do outro, iniciada no século XVI. Mas percebemos 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 onde outros produtos culturais entravam em jogo, e que precisavam ser conhecidos: 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, com um modo inteiro de vida. Em síntese, 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.

### A ilha, a fazenda e as gentes dos campos de Marajó

A ilha de Marajó, 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 IBGE, 49.606 Km<sup>2</sup>, portanto, maior que a Holanda (33.940 Km<sup>2</sup>), a Bélgica (33.520 Km<sup>2</sup>), a Dinamarca (43.075 Km<sup>2</sup>), a Suíça (41.285 Km<sup>2</sup>). 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 Nheengaiá, assentadas sobre os campos e florestas – é formada hoje político-administrativamente por 12 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 dessa pesquisa.

Para falar da constituição e institucionalização das escolas nas fazendas de Marajó, foi preciso volver à 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 fazenda<sup>2</sup>.

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

<sup>2</sup> Para compreender melhor o lugar que a fazenda ocupou na formação da cultura brasileira recorremos, teoricamente, aos escritos de Diegues Júnior (1960 e 1979), para quem a fazenda tem um significado fundamental na compreensão do sistema de propriedade, na forma de latifúndio, que se impôs no Brasil.

pelo português e a fixação dos missionários por entre os índios Atoa, a criação extensiva consolidou-se. Nos anos 30 de 1900, portanto quatro séculos depois, essa atividade continuou a prevalecer nas 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 na permanência do vaqueiro em suas terras, sob seu jugo. De fato, 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 principalmente em quatro acontecimentos interligados: (a) a presença do adventício; (b) a conquista do território pelos portugueses; (c) o extermínio em massa de homens, mulheres e crianças Marauaná; (d) a escravidão e, em seguida, a servidão, o atilhadio e o compadrio, que até hoje reinam por lá.

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; retiros. 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 aos seus alcances. 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.

### A escola

A escola é efetivamente instalada na fazenda com a presença da família Acatauassu, apropriada e preservada por sua gente nativa. Elas 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 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.

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 educativas.

Aos alunos 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. Isto tudo gera um ambiente de aparente ordem e disciplina. As crianças são então 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 70. 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 apontamentos 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 ato de mostrar ao professor o caderno ou o livro para que ele faça a correção é uma forma de contato, de aproximação da distância entre quem *sabe* e quem *aprende*. Esse momento é, inclusive, muito requisitado pelo aluno. Ele faz questão de chegar-se ao professor para mostrar-lhe o trabalho. 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*.

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 esta 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 resolvê-lo, não tem com quem compartilhar tal dificuldade. A Secretaria de Educação do município de Soure, por exemplo, até 2002, desconhecia completamente esse problema e não tinha nenhum projeto para conhecer a situação pedagógica dessas escolas, nem para coordená-las.

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 (2001) 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** (Grifos nossos).*

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. Iza, mãe de três alunos (2001):

*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 (Grifo nosso).*

Apesar dos vaqueiros acreditarem na escola e tentar encaminhar os filhos no processo de escolarização são poucos, muito 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, em 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. A interação descontrolada com a televisão, o vídeo-game, as festas de sede, a droga, o dinheiro, o sexo, a exploração do trabalho corroboram para que o objetivo almejado não seja alcançado. Mas, porque isto 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 lhes preparam para a nova realidade que enfrentarão ou o problema estará nas escolas das cidades que as 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 reflexão

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 que vive os marajoaras ao se confrontar com esses valores, resultam em graves problemas sociais enfrentados hoje pela cidade de Soure, cujos habitantes são unânimes em dizer que ela nunca havia sido tão violenta quanto agora.



As tentativas -na maioria frustrada- 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 são suficientes 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 neste 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 dela, 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 trabalham.

Podemos dizer, por tudo que vivenciamos em Marajó, que o modo de vida no qual as famílias dos vaqueiros, pescadores e professores estão imersos 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 subjugo. 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 propriedade. Dono daquelas terras, onde a casa do vaqueiro é assentada,

o fazendeiro tem o poder de entrar e sair porque *é dono de tudo*, violando o direito fundamental à vida privada. As terras são do fazendeiro; as casas (construídas por ele), também lhe pertencem; os únicos transportes 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 trazer à escola a merenda das crianças, por exemplo, e que em geral mobiliza familiares e amigos, transforma todo o empenho, toda a ação em atitude isolada, que não altera 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 *sensu 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*.

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, as 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, sejam eles burgueses, proletários, vaqueiros ou fazendeiros; sejam eles caracterizados como cultura de massa ou cultura erudita. 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 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 na formação de uma massa alfabetizada dopada, para usar uma expressão de Raymond Williams. Os próprios depoimentos orgulhosos de professores 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*. 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) lhes estarão disponíveis. Assim, as gentes de Marajó deixarão de ver a esperança ser consumida pela espera.

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 verdadeiramente democrática só se processa em meio à generalização da cultura e de suas instituições, pois o sentido de ambas – cultura e educação – está 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): *nós aprendemos onde nós podemos*. E nós devemos poder aprender tudo, não só o trabalho imediato ao qual o local onde vivemos encontra-se propício, mas toda cultura, de todos os homens.

## BIBLIOGRAFIA

ARAÚJO, Sônia Maria da Silva Araújo. *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). Universidade de São Paulo, São Paulo.

AZEVEDO, J. Lúcio de. *História de Antônio Vieira*. 2ª ed. Porto: Livraria Clássica: 1931, 2v.

\_\_\_\_\_. *Os jesuítas no Grão-Pará: suas missões e colonização; bosquejo histórico*. Lisboa: Tavares Cardoso, 1901.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Em campo aberto*. São Paulo: Cortez, 1995,

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

\_\_\_\_\_. *Casa de escola*. 2ª ed. Campinas: Papirus, 1984.

\_\_\_\_\_. *Diário de campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

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

CARVALHO, João Renôr F. Brancos e índios na Amazônia: 200 anos de briga. *Jornal O Estado do Maranhão*, São Luiz, p. 21, 23 de set. 1990.

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. *Para ler Raymond Williams*. São Paulo, 1999. 207 f. Tese (livre docência), FFLCH/ Universidade de São Paulo, São Paulo.

CRUZE, Gastão Luís. *Hiléia amazônica*. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1955.

\_\_\_\_\_. *A Amazônia que eu vi*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

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

DIEGUES JÚNIOR, Manuel. Populações rurais brasileiras. In: SZMRECSÁNYI, Tamás & QUEDA, Oriovaldo. *Vida rural e mudança social*. São Paulo: Editora Nacional, 1979, p. 121- 131.

\_\_\_\_\_. *Regiões culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: INEP, 1960 (série VI, v. 2).

FERREIRA PENNA, D. S. A ilha de Marajó. Relatório. *Revista do Instituto Histórico, Geográfico e Etnológico do Pará*. Belém, v. 1, n. 1-3, 1900.

GALVÃO, Eduardo. Áreas culturais indígenas do Brasil; 1900-1959. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Belém. nº 8, jan/1960.

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: o Museu, 1986, p. 397-418.

HOLANDA, Sergio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. *Visão do paraíso*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

JURANDIR, Dalcídio. *Chove nos campos da cachoeira*. Belém: Cejup, 1995.

\_\_\_\_\_. *Marajó*. Belém: Cejup, 1992.

MARTINS, José de Souza. *Fronteira: a degradação do Outro nos confins do humano*. São Paulo: Hucitec, 1997.

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. *A imigração e a crise do Brasil agrário*. São Paulo: Pioneira, 1973.

MEGGERS, Betty. *Amazônia – a ilusão de um paraíso*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

\_\_\_\_\_. & EVANS, Clifford. Archaeological investigations at the mouth of the Amazon. *Bulletin Bureau of American Ethnology*. Washington: Smithsonian Institute, 1957.

MEGGERS, Betty. Filiações das culturas arqueológicas na ilha de Marajó. In: *Congresso Internacional de Americanistas*, 31, 1955, São Paulo, Anais..., São Paulo: 1955.

\_\_\_\_\_. Uma interpretação das culturas da ilha de Marajó. *Revista do Instituto da Antropologia e Etnologia do Pará*. Belém: o Instituto, 1964 (n° 7).

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

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

MIRANDA, Vicente C. *Marajó. O enigma Amazônia: o desafio ao futuro*. Belém: Cejup, 1991.

\_\_\_\_\_. *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.

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

RIBEIRO, Darcy. O Brasil caboclo. In: \_\_\_\_\_. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995, p. 307-338.

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

SALLES, Vicente & SALLES, Marena Isdebski. Carimbó: trabalho e lazer do caboclo. *Revista Brasileira de Folclore*, Rio de Janeiro, v. 9, n° 25, p. 267-282, set./dez. 1969.

NERAFIM LEITE, S. I. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1949.

\_\_\_\_\_. *Novas cartas jesuíticas (de Nóbrega à Vieira)*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940 (Coleção Brasiliana, série 5ª, v. 194).

TOCANTINS, Leandro. *O rio comanda a vida*. 5ª 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 5ª, v. 290).
- WILLIAMS, Raymond. Você é marxista, não é? Tradução por Maria Elisa Cevasco. In: *Revista Praga*. São Paulo: Bointempo Editorial, n.º 2, jun./1997.
- \_\_\_\_\_. *Cultura*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Resources of hope: culture, democracy, socialism*. London/ New York: Verso, 1989.
- \_\_\_\_\_. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. Tradução de Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Keywords: A vocabulary of culture and society*. London: Fontana Press, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Hacia el año 2.000*. Tradução Paloma Villegas. Madrid: Editorial Crítica, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Cultura e sociedade: 1780-1950*. Tradução de Leônidas H. B. Hegenberg, Octanny Silveira da Mota e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- \_\_\_\_\_. *The long revolution*. London: Chatto & Windu, 1961.