



5260 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
 GT02 - História da Educação

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA MARAJOARA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MAPUÁ, BREVES, PA

Eliane Miranda Costa - UFPA - Universidade Federal do Pará

A EDUCAÇÃO ESCOLAR NA AMAZÔNIA MARAJOARA: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MAPUÁ, BREVES, PA

RESUMO:

O texto faz uma abordagem histórica da educação escolar do campo na Amazônia Marajoara, a partir da realidade do rio Mapuá, município de Breves, de 1979 a 2017. O objetivo é registrar e conhecer parte da história e memória da escola pública entre rios e floresta na Amazônia. Verifica-se ainda a relação da prática escolar com a tradição cultural dos povos da floresta. A metodologia ancora-se na história oral temática e na pesquisa documental. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e análise da Proposta Curricular do Ensino Fundamental das escolas do campo de Breves. Os resultados indicam que a educação escolar no Mapuá iniciada com classes multisseriadas em fevereiro de 1979, foi (e continua) conduzida por uma prática sustentada em um pseudo fazer para uma pedagogia das águas e floresta. Apesar disso, a educação escolar é, para o Mapuá e a Amazônia Marajoara, tática para valorizar a tradição cultural e questionar as barreiras da invisibilidade imposta pela episteme urbanocêntrica. Fechar uma escola significa, portanto, emudecer as vozes dos povos da floresta.

PALAVRAS-CHAVE: História da educação. Escola do Campo. Amazônia Marajoara.

1 INTRODUÇÃO

A Amazônia marajoara ^[1] é uma região rica em recursos naturais, como também em tradições culturais. Trata-se de um espaço formado por uma multiplicidade de rios, paranás, furos, campos e florestas, que desde os mais longínquos tempos, vêm abrigando homens e mulheres de raízes e matrizes multiétnicas (SARRAF-PACHECO, 2009), que de forma inteligível tem praticado, forjado e compartilhado diferentes saberes e tradições culturais para lidar com a dinâmica do lugar e, assim, alinhar e costurar seus modos de viver, habitar, trabalhar e coexistir.

No passado, essa porção da Amazônia, chamada de Ilha Grande de Joanes, foi palco estratégico para que os portugueses obtivessem êxito em seu projeto de conquista e colonização da Amazônia Oriental. Os indígenas ^[2] que aqui viviam, além de terem suas terras assaltadas e divididas entre os fidalgos portugueses, foram escravizados, explorados e em parte dizimados. Esses povos, juntamente com os africanos trazidos como escravos no final do século XVII e, sobretudo no século XVIII com a criação da Companhia do Comércio do Grão-Pará, dão origem as nossas tradições culturais amazônidas, silenciadas pelo colonialismo. Traços dessa tradição estão presentes nos vestígios arqueológicos, saberes e diferentes configurações de sociabilidades e expressões culturais e identitárias que formam o patrimônio material e imaterial do território marajoara.

Nesse território de geografia movente, chama atenção, o rio Mapuá no município de Breves, denominado assim, por causa da nação indígena Mapuá, que, antes da colonização habitava em suas margens. Além de vestígios desses povos, este rio guarda em suas entranhas histórias, memórias de outras ancestralidades, a exemplo, dos migrantes portugueses, nordestinos (migraram no final do século XIX e início do XX, fugindo da forte seca no Ceará), e, claro, africanos. Tem-se aqui, um importante registro para conhecermos parte da história e cultura dos povos tradicionais na área de rios e floresta da Amazônia Marajoara. Esta realidade no campo da história da educação tem sido pouco estudada, pois, mesmo que, a historiografia venha demonstrando interesse, desde a década de 1980, por questões culturais, em especial, com a noção de cultura escolar, a qual tem ajudado a pesquisa histórica assumir várias roupagens (LOPES, 2010), pouco se conhece da realidade cultural do Marajó das florestas (SARRAF-PACHECO, 2006), nos termos da historiografia educacional, fato que justifica nossa escolha de lócus e recorte de estudo.

Assim, em vista de evidenciar a realidade local e questões culturais da Amazônia sob o viés da história da educação, o texto faz uma abordagem histórica da educação escolar no rio Mapuá de 1979 a 2017. Partimos do entendimento, que, a escola pública é um fenômeno histórico, pois, assim como Saviani (2008), compreendemos que tal instituição não está deslocada da história do lugar e da cultura no sentido antropológico do termo. Para esse autor a escola não é qualquer instituição e nem foi criada para atender os interesses educacionais de forma transitória; ao contrário é uma instituição criada para permanecer. Isso significa que é um produto histórico, ou seja, definido pelo tempo histórico na relação com o contexto. (SAVIANI, 2008)

Nossa perspectiva é, desse modo, registrar e conhecer parte da história e memória da escola pública entre rios e

floresta na Amazônia. Também pretendemos verificar a relação da prática escolar com à tradição cultural dos povos da floresta. Para conduzir esse estudo traçamos algumas indagações: Que memórias e histórias foram construídas pela educação escolar do campo na Amazônia Marajoara, em especial, no rio Mapuá? Qual a relação da prática escolar com a memória, cosmologias e tradições culturais no Mapuá? Esse texto está atrelado a pesquisa de doutorado realizado nessa região entre 2014 a 2017, porém, a presente discussão não faz parte do corpo da tese.

Para fundamentar essa discussão buscamos subsídios nos escritos de Hage (2005), Caldart (2004), Sarraf-Pacheco (2009; 2006), Saviani (2008), Arroyo (2010; 2011), entre outros. Quanto à perspectiva metodológica, trata-se de uma investigação qualitativa de base dialógica e histórica, que adotou o uso de fontes orais, por meio da metodologia da história oral temática, e de fonte documental, tendo por documento a Proposta Curricular do Ensino Fundamental das escolas do Campo de Breves e o ofício nº 22/09/1989 da Câmara Municipal de Breves, o qual comunica às lideranças comunitárias sobre a construção de três escolas em localidades diferentes do Mapuá.

Assumindo a história oral como “um procedimento, um caminho para produção histórica” (DELGADO, 2010, p. 16), coletamos as fontes orais por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com oito moradores do Mapuá, selecionados por saberem contar sobre a história do lugar. Os mesmos estão identificados no corpo do texto com nomes fictícios a fim de resguardar suas respectivas identidades. Guiadas por um roteiro flexível como propõe Rizzini (et al 1999), as entrevistas ocorreram nas dependências das casas dos depoentes de acordo com o horário marcado. Cada entrevista foi gravada conforme consentimento e transcrita literalmente, suprimido apenas as repetições.

Fazendo uso da triangulação de dados realizamos o diálogo entre fontes orais, fontes documentais e a perspectiva teórica, que gerou a presente discussão, a qual está estruturada em dois tópicos, mais esta introdução e considerações finais. No próximo tópico, tratamos da escola pública no Mapuá evidenciando sua trajetória histórica por meio da criação das turmas multisseriadas, construção de prédios e a organização da prática escolar. O tópico dois trata da relação que a prática escolar estabelece com a memória e a tradição cultural, em que se identifica um pseudo fazer para uma pedagogia das águas e da floresta. Apesar disso, nas considerações finais, concluímos que, a escola para o Mapuá e Amazônia Marajoara se configura como tática valorizar as tradições culturais e questionar as barreiras da invisibilidade que os povos de tradição oral foram submetidos pela episteme urbanocêntrica.

2 O MAPUÁ E A EDUCAÇÃO ESCOLAR: ORIGEM E PERSPECTIVA

No rio Mapuá e região por ele banhada, além de diferentes vestígios arqueológicos, uma paisagem natural composta por lagos, furos, igarapés e uma exuberante floresta, encontram-se diversas famílias agrupadas em vilas ou em habitações dispersas, que formam 16 comunidades^[3]. São pessoas que vivem da caça, pesca, cultivo e exploração do açaí, e, sobretudo, da roça e produção da farinha. É um grupo social, que aqui denomino de ribeirinhos, não por viverem às margens do rio Mapuá, mas por marcar a relação que estabelecem com o meio ambiente amazônico, o que se dá por vínculos simbólico-práticos e afetivos de pertencimento com o território tradicionalmente praticado e partilhado (CERTAU, 1998; MACHADO, 2011; AUTOR, 2017).

Até meados dos anos de 1980, a maioria das famílias no Mapuá vivia sob total domínio de empresários que se intitulavam “donos e patrões do Mapuá”, assim todo o trabalho e produção feita pelas famílias eram destinadas única e exclusivamente aos patrões. Isso significou (e ainda significa) aos ribeirinhos, ao longo dos tempos submissão, miséria, exclusão social, negação de direitos etc. Mazelas não muito diferente das outras realidades rurais desse município e da Amazônia, o que ajuda explicar o baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)^[4].

A educação escolar, como sabemos, é um dos fatores para se calcular o IDHM, isso significa que, para o município apresentar um melhor resultado desse índice, a educação deve ao menos alcançar as metas do Índice da Educação Básica (IDEB)^[5]. Não cabe e nem seria possível explorar aqui de forma mais ampla tais índices, pois, além de não ser nosso foco é uma discussão que demanda mais tempo e espaço. Cabe, porém, dizer que a escola, criada durante à Idade Média na Europa, e, consolidada no século XVII, como instituição que conhecemos, tem sido peça fundamental para fortalecer o desenvolvimento do capitalismo (SILVA, 2009). Daí Althusser (s/d), chamá-la de aparelho ideológico de Estado. O autor indica, assim, que, nessa perspectiva, a escola tem função bem definida, isto é, inculcar valores, costumes, normas da classe dominante, fatores que corroboram com o fortalecimento do capital, bem como explicam à precariedade da escola destinada aos filhos da classe trabalhadora, como é o caso no Marajóológico de Estado. O autor capital e resultados das incomensuráveis formaç.

Na cidade de Breves, o primeiro grupo escolar, de 1ª à 4ª série, foi criado em 1942, pelo governo estadual. Só depois de três décadas que essa instituição chegou ao Mapuá. De acordo com a memória de moradores como seu Manoel (2017), a primeira escola no Mapuá, era particular e foi criada em torno 1973 por um dos patrões para que os netos estudassem. Recorda nosso interlocutor que esta escola de 1ª e 2ª série funcionava em um casarão na localidade São Gabriel e, que além dos netos desse patrão, os filhos de alguns fregueses chegaram também a estudar. Porém, logo, largaram para se dedicar ao trabalho na roça e no corte da madeira, únicas opções de futuro para as crianças pobres na região. A escola era assim, um direito somente dos filhos e netos do patrão, geralmente mandados à cidade para anos depois voltar como o novo patrão. Lógica que historicamente ajuda a sustentar a desigualdade e faz da população do campo, sujeitos sem direitos (WILLIAMS, 2011).

Em fevereiro de 1979, a escola pública finalmente começou a fazer parte da paisagem física e cultural do Mapuá, conforme lembra seu José (2017). Na época, tratou-se da criação de turmas multisseriadas (multianos a partir da implantação do ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei nº. 11.274/2006) ou unidocentes, em comunidades

onde se agrupavam o maior número de crianças, como vila Amélia, vila Cumarú e São Remédio. Inicialmente essas turmas que agrupa em séries alunos de diferentes níveis de aprendizagem funcionaram em locais improvisados (barracões, centro comunitários, sala da casa do líder comunitário, etc.), cedidos pelas comunidades, e conduzida por professores leigos, da cidade.

Com poucas cadeiras, uma lousa e giz branco, Iza, aluna na época e, professora atualmente, lembra, que o ensino nessas turmas, era organizado da seguinte forma: “o professor dividia o quadro em três partes e, em cada uma escrevia o assunto de uma série, quase sempre da 2ª a 4ª, e aos alunos da 1ª série passava atividades no caderno”, prática que ainda prevalece. A interlocutora relatou que ficou cinco anos na mesma série, porque as aulas não ocorriam com regularidades, situação que provocava a desistência de muitos alunos. Como queria ser professora, mudou para a cidade, onde estudou por dez anos, e após, aprovação em concurso voltou para ser professora. Relata Iza (2017):

[...] A gente vinha de canoa pra escola, chegava o professor estava lá pro outro lado pescando, a gente chamava e ele não vinha. Outra vez ele estava lá pro Lago do Socó [...]. A gente cansava e não vinha [...], durante cinco anos foi assim [...] a gente não passava de ano, porque a gente não estudava [...]. Então eu tinha uma tia em Breves, eu fui morar com ela para estudar. Estudei dez anos, passei no concurso e voltei para ser professora [...].

Os dados narrados e descritos acima permitem demonstrar que esse projeto de escola levado ao campo não considera as populações que vivem e trabalham nesse espaço como sujeitos de direitos. É uma escola como observa Arroyo (2011), decadente, precária, invisível e sem perspectivas de futuro para o aluno do campo. Para superar essa escola o movimento da Educação do Campo, desde 1998, vem articulando a existência de uma escola, educação e epistemologia nascida das vozes dos oprimidos (FREIRE, 1987), dos condenados da terra (FANNON, 1968), onde trabalho e cultura são tidos como princípios educativos, e a luta histórica dos trabalhadores e trabalhadoras, sejam contribuições para uma formação e postura crítica dos sujeitos. (CALDART, 2004)

Continuando no rastro da memória, identificamos que, até meados dos anos 2000 pouco mudou no quadro escolar do Mapuá. Na verdade, outras escolinhas multisseriadas foram criadas, na mesma sistemática, isto é, na lógica custo/benefício sob o signo do capitalismo opressor e excludente. Para os governantes “o número reduzido de estudantes” que viviam nas pequenas comunidades do campo não justificava “a criação de uma turma por série, resultando por esse motivo a criação de inúmeras escolas multisseriadas” (HAGE, 2011, p. 141), como estratégia do estado garantir educação à população do campo.

No ano de 1989, a Câmara Municipal, a partir de requerimento do vereador VC, aprovou a construção dos três primeiros prédios escolares no Mapuá. Esses prédios foram construídos na vila Amélia, vila Cumarú e São Remédio, todo em madeira, coberto com telha, contendo uma sala de aula. Uma rápida leitura mostra que a pretensão do governo municipal era manter a organização multissérie, talvez, por isso, a construção de prédios escolares não era prioridade. Constatamos que até meados de 2009 pouquíssimos prédios foram construídos e/ou reformados no município de Breves, com isso, a maioria das classes multisseriadas continuou funcionando em prédios improvisados e, quase sempre, precários.

Além dos espaços precarizados, essas escolas têm que lidar ainda com transporte escolar inadequado, ausência de energia elétrica e água potável, quantidade de carteiras insuficientes, oferta de merenda escolar irregular, falta de acompanhamento pedagógico, formação continuada e currículo descontextualizado. Outra característica marcante dessa escola é a rotatividade docente, fenômeno que ocorre por dois motivos: primeiro, pelo professor não ter estabilidade no emprego e, segundo, para atender determinações políticas. Ressaltamos que os docentes das turmas multisseriadas além de enfrentar os problemas já mencionados, são obrigados a ocupar várias funções (faxineiro, secretário, diretor, merendeiro, entre outras). Na perspectiva de Hage (2005), tais fatores são responsáveis pela evasão e a infrequência escolar, o que provoca sérios prejuízos à aprendizagem do aluno do campo.

Embora a decadência e invisibilidade, a criação da escola multisseriada significou na perspectiva de seu José (2017), a “possibilidade pra as crianças pobres do Mapuá de ter acesso à escola no local onde moram”. Lembra, ele, que só restava “as crianças até então, o mato, a roça, o trabalho braçal”. Com as classes multisseriadas ao menos poderiam “aprender escrever o nome”. D. Maria, observa que muitos adultos, como ela, não sabem ler e escrever o próprio nome, porque não tinham escola e não podiam morar na cidade, assim, a vinda dessa escola trouxe para as crianças a possibilidade de “conhecer as letras” (D. MARIA, 2017).

O problema que nessa escola, conforme observa Pedro (2017), ex-aluno e atual professor, as aulas não ocorriam (e não ocorrem) com regularidades, como mencionou Iza anteriormente. Outro ponto apontado pelo interlocutor é que essa escola não levava em conta o período da seca ¹⁶¹ e da produção agrícola, época em que muitos alunos evadem. Mesmo, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei, nº 9.394/1996, que estabelece a adaptação do calendário, currículo, metodologia (Art. 28), a realidade local continuou sendo ignorada. Fato que nos dias atuais permanece, e inclusive se ignora também, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, aprovada em 2002, a qual apoiada na LDB recomenda a flexibilização do calendário escolar (Art. 7). (BRASIL, 1996; 2002)

De acordo com essas Diretrizes “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros [...]” (BRASIL, 2002, p.1). A escola nesse aspecto, é, na verdade, um território de práticas e tradições que se insurge diante da filosofia capitalista. No Mapuá, a escola, ainda que ignore fenômenos próprios da dinâmica local, não deixa de ser um produto histórico, que ao longo de 38 anos vem sendo construída entre rios e floresta, até porque essa instituição não se resume a prédio e calendário definido e imposto pela Secretaria de Educação. Essa escola é sobretudo seus alunos que trazem consigo as marcas do rio, da floresta e das ancestralidades em seu modo de comunicar e lidar com a vida.

De 2009 a 2016, o governo municipal, sob influência da política da nucleação escolar em âmbito nacional, passou a

construir no meio rural de Breves, as chamadas escolas polos, reduzindo a quantidade de classes multisseriadas. O prédio dessas escolas é amplo, com três ou quatro salas de aula, secretaria, cozinha, banheiros, sala de informática e alojamento para professores. Acompanha esse modelo de escola o gerador de luz, bebedouro industrial e o transporte escolar, principal ferramenta, para garantir o funcionamento dessas instituições.

Na prática, a nucleação resultou na melhoria arquitetônica dos prédios ^[7] escolares do campo, pois, como lembra Carmo (2010), somente 29,21% das escolas do campo deste município tinham prédios próprios, a maioria funcionava em locais improvisados. Todavia, embora tal melhoria, a nucleação trouxe sérios problemas, como o aumento do tempo (de uma a duas horas), para muitos alunos no transporte escolar (chamado de passador de alunos no Mapuá), situação que, para os professores interfere no resultado da aprendizagem. A melhoria na estrutura física não implicou, também, em mudanças na merenda escolar, na rotatividade docente, na valorização docente, etc., fatores que permanecem assombrando à educação.

No contexto do Mapuá, com a nucleação foram construídas seis escolas polos, que implicou na melhoria arquitetônica e na ampliação da oferta da educação básica. Em quatro dessas escolas, há, turmas do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e da educação infantil; e, em duas, tem-se turmas do ensino médio^[8]. Os anos finais do ensino fundamental são organizados em circuitos, isto é, por disciplinas ministradas em um período de 40 dias. No caso, dos anos iniciais, há turmas seriadas e turmas multisseriadas. Além dessas, há ainda 11 escolas que funcionam somente com turmas multisseriadas, a maioria em espaços próprios.

Integra esse cenário à Casa Familiar Rural (CFR), construída em 2010, trabalhando com turmas do ensino fundamental e médio na modalidade técnico-profissional, em regime de alternância pedagógica. Apesar de enfrentar problemas com a falta de recursos, a CFR-Mapuá, como é conhecida, no cenário educacional do lugar, representa para os jovens e suas famílias possibilidade real para concluir os estudos e ingressar na universidade. Uma de nossas depoentes destacou que com à CFR muitos jovens voltaram a estudar, e passaram a construir “outras perspectivas, possibilidades de vida” (ILCA, 2017), como o acesso ao ensino superior.

O quadro histórico desenhado até aqui, permite mostrar que a escola no Mapuá tem uma história, uma memória sendo escrita. Ao longo de 38 anos, essa instituição passou por mudanças infraestruturais significativas, isso inclui a arquitetura, mas, sobretudo a organização e oferta do ensino e, por conseguinte, a construção de uma cultura e prática escolar. Fenômenos que não estão alheios à cultura local, embora a prática seja moldada por um currículo definido pela Secretaria de Educação sem considerar às especificidades local.

3 PRÁTICA ESCOLAR E TRADIÇÃO CULTURAL ENTRE RIOS E FLORESTA

Como demonstrado a educação escolar no Mapuá, organizada em turmas multisseriadas, nasceu colada aos pressupostos da perspectiva urbanocêntrica. Em termos curriculares isso significou e significa uma pedagogia construída sob à perspectiva do “desde fora”, que orientada pela racionalidade técnica, não procura apreender o contexto local. Recorrendo as memórias de seu tempo de estudante, Jorge (2017), lembra que aprendeu com essa pedagogia que sua cultura ribeirinha era inferior. Narra o interlocutor: “nossa cultura ribeirinha era tratada como inferior né, até me sentia envergonhado por ser daqui, né”.

Um dos problemas das classes multisseriadas e sua pedagogia diz respeito ao fato de muitos professores assumirem essas turmas sem ter ideia de como trabalhar e acabam por cumprir as exigências de um planejamento pedagógico montado pela secretaria de educação sob a lógica da seriação. Isso nos mostra o quanto o paradigma urbanocêntrico influencia na forma de organização do espaço, das atividades, dos ritmos, dos tempos, da produção e transmissão do conhecimento. Porém, não podemos entender essa divisão de forma horizontal, mas, como uma cultura escolar ou um modo de prática escolar que revelam maneiras, formas de fazer e se apropriar do espaço. (CERTAU, 1998)

Em 2005, com a proposta de organizar pedagogicamente o trabalho nas escolas do espaço rural em Breves, mais próximo da realidade dessas escolas, à SEMED financiou o projeto Pró-rural (coordenado por um grupo de quatro pedagogos, contratados e autores da proposta). As ações desse projeto orientada pela perspectiva freiriana envolveram encontros com professores no espaço rural, incluindo oficinas pedagógicas sobre metodologia, currículo e avaliação. Como resultado desses encontros e oficinas resultou à produção do Projeto Político Pedagógico das escolas do campo, que a maioria dos professores não conhece, pois nunca saiu do papel.

Lembra professora Iza, que os encontros promovidos pelo Pró-rural ajudaram muitos professores “não só ficarem presos no livro didático, mas começarem a se preocupar em dialogar com a realidade local”. Todavia, como não houve continuidade no projeto pouco mudou em relação a pedagogia feita nessas escolas. Na verdade, com a mudança de governo o projeto deixou de existir, alguns membros da equipe passaram a fazer parte de uma coordenação de educação do campo, no âmbito da SEMED, que devido à escassez de recurso não deu continuidade as ações iniciadas com o Pró-rural. Assim, pouco se avançou em relação a produção de um currículo e uma prática escolar que dialogue com à tradição cultural.

Nota-se uma relativa preocupação com esse diálogo a partir de 2014, com à elaboração da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) das escolas do campo de Breves. Fazendo uma rápida análise dessa proposta, construída por técnicos da SEMED, com a participação de alguns professores, observamos que em linhas gerais esta proposta defende a materialização de um currículo que leve em conta as especificidades da região. Todavia, a rotatividade docente e a falta de uma política de formação continuada comprometem à viabilidade da proposta. Deste modo, tem permanecido um currículo que nas palavras do professor Jorge (2017) “é bem distante” da realidade dos

alunos.

Este professor relatou que sempre recebeu da SEMED uma lista de conteúdos para ser repassado durante o ano e, dificilmente, há uma orientação e acompanhamento, mas que é difícil ignorar a realidade local. Comenta:

A SEMED sempre deu o conteúdo pra gente trabalhar e a gente sempre foi cobrado a cumprir e sem orientação mais específica [...]. É um currículo seriado né, e bem distante da realidade do aluno [...]. Mas a gente tenta fazer uma aproximação. Aqui, no Mapuá é muito forte as festas dos santos, os alunos, a comunidade toda participa, então fica difícil ignorar essa realidade.

Uma das leituras que a narrativa sugere é que mesmo tendo um currículo descontextualizado a escola do campo não é um corpo estranho na realidade local, ao contrário, desempenha um importante papel político e pedagógico. Para Moura e Santos (2012), embora os problemas enfrentados, a escola multisseriada tem assumido a responsabilidade de iniciar uma parcela significativa de brasileiros na vida escolar. É assim, um fenômeno que tem resistido ao tempo e a política da nucleação e, mesmo não dialogando como se espera com a realidade entre rios e floresta, vem construindo memórias, histórias, práticas e uma cultura escolar que tem possibilitado aos sujeitos acesso ao mundo da escrita.

Na construção da prática e cultura escolar no Mapuá, um aspecto importante a considerar quando nos referimos ao currículo e a relação com a realidade local é a questão da memória indígena, presente no Mapuá, sobretudo por meio dos vestígios arqueológicos e das práticas tradicionais. Essa memória no currículo oficial, isto é, na Proposta Curricular aqui analisada, apresenta-se de forma invisibilizada, embora referida proposta indique a origem indígena, africana e afroindígena no Brasil como conteúdo a ser estudado, sobretudo, nas disciplinas de arte, geografia e história.

Cabe observar que essa proposta não evidencia a memória dos indígenas marajoara como elemento constituinte da identidade e territorialidade local. Tem-se, desse modo, a existência de um pseudo fazer para uma pedagogia das águas e da floresta, que tem silenciado a memória e as cosmologias indígenas e afroindígenas da região. Certamente isso contribui para prevalecer a representação homogênea do indígena brasileiro. Também, explica o fato dos professores não demonstrarem interesse pela memória e cosmologias desse grupo na região, de igual modo, corrobora para entendermos à negação da própria comunidade em relação a uma identidade indígena.

Dar visibilidade a memória indígena e africana na região é uma tática para começarmos a questionar o pensamento e a ciência de caráter universal. É reconhecer que os subalternos, para usar um termo de Spivak (2013), tem direito a ter história, memória, cosmologia, arte, vida que a colonização cuidou de ocultar. Isso significa que a escola do campo carece de um currículo, não reduzido a uma lista de conteúdos sistematizados, ordenados e sequenciados a ser exigido de professor e aluno num ritual rígido e mecanizado. Ao contrário, essa escola necessita de um currículo plural, cujos saberes, memórias, histórias dos diferentes povos sejam reconhecidos e valorizados.

Daí a importância da pesquisa histórica sobre as instituições escolares e sua dinâmica. Esse tipo de pesquisa não só nos permite ampliar as possibilidades de compreensão da história da educação, como também nos ensina apreender a memória enquanto tática pedagógica para entender o passado não de forma estática, mas operado dentro de um processo dialético. Esta categoria como nos lembra Delgado (2010, p. 38) “é inseparável da vivência da temporalidade, do fluir do tempo e do cruzamento de tempos múltiplos. A memória atualiza o tempo passado, tornando-o tempo vivo e pleno de significados no presente”.

Apoiando-nos nessa premissa, entendemos que a memória da escola de rios e floresta se atualiza cotidianamente na relação com os sujeitos e o lugar, forjando assim sua cultura e prática escolar. Nesse processo, alunos, professores e comunidade incorporam e praticam *habitus* (BOURDIEU, 1989), renovam sonhos e esperanças cuja escola é elemento-chave. Mesmo decadente, a presença dessa instituição na região tem um significado profundo às famílias, pois é, a possibilidade real para os jovens e crianças saírem da condição de acessar outros espaços, como à universidade, historicamente negado.

Entendemos que escola e educação são elementos-chave para questionar qualquer forma de submissão. Porém, para isso professores, SEMED e a própria comunidade precisam apreender a escola como um espaço, um território de diálogo e não apenas como instrumento do capital. Entendê-la como um território de diálogo, é apreender que cotidianamente as pessoas praticam o rio e a floresta forjando, assim seu modo de vida na relação estabelecida com a dinâmica do ambiente. O rio e a floresta não são, nesse processo, apenas o espaço que ocupam e os recursos que exploram, mas o território urdido por suas histórias, memórias, experiências, enredadas em suas espiritualidades, saberes, práticas e tradições culturais, elementos, integrantes das expressões e construções identitárias dos povos da Amazônia Marajoara.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Mapuá, a escola passou por importantes mudanças ao longo de 38 anos, sobretudo no que tange o padrão arquitetônico, pois, muitas escolas deixaram de funcionar em espaços improvisados. Mudou também a oferta do ensino, isto é, passou a incluir os anos finais do ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio. Pode-se dizer que uma cultura e prática escolar foi construída aos moldes das classes multisseriadas, fenômeno que caracteriza a identidade da escola no Mapuá, e, embora as dificuldades têm contribuído de forma significativa com o desenvolvimento local.

Mesmo permanecendo um currículo descontextualizado e desafios em relação a merenda escolar, transporte e à invisibilidade, marca da escola do campo, para a população local, sobretudo, os jovens e crianças, essa escola é a esperança para construir outras possíveis vidas sem precisar migrar de seu território. Isso mostra, que apesar dos desafios, a escola é entendida como a principal oportunidade para tirar homens e mulheres da condição de subalternos.

Daí dizer que, a educação escolar para o Mapuá e Amazônia Marajoara é a principal tática para valorizar a tradição cultural e superar as barreiras da invisibilidade imposta pela episteme de orientação urbanocêntrica. Por isso, que fechar uma escola significa, portanto, emudecer as vozes dos povos da floresta.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. A *Educação Básica e o Movimento Social do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

AUTOR, 2018

ALTHUSSER, L. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

BEZERRA, M. "As moedas dos índios": um estudo de caso sobre os significados do patrimônio arqueológico para os moradores da Vila de Joanes, ilha de Marajó, Brasil. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, vol. 6, n. 1, p: 57-70, 2011.

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BRASIL. MEC. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, N. 9.394/1996*. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15 mar. 2019.

BRASIL. MEC *Resolução CNE/CEB 1 de 03 de abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2017.

BRASIL. Atlas do desenvolvimento Humano, 2013. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/presscenter/articles/2013/07/29/atlas-brasil-2013-rankings-e-recortes-principais-para-avalia-o-do-idhm.html>. Acesso em 22 mar. 2019.

BRASIL. *Pará: IDEB por município*, 2018. Disponível em: www.qedu.org.br. Acesso em 12 fev. 2019.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A., 1989.

CALDART, Roseli. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CARMO, E. S. do. *Processos Educacionais e as Estratégias de Municipalização do Ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó*. Dissertação de Mestrado. Belém: NAEA/UFPA, 2010.

CERTAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

DELGADO, L. de A. N. *A história oral: memória, tempo, identidades*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FANNON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1968.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

HAGE, S. A. M. A multisseriada em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio et al (Orgs.). *Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

HAGE, S. A. M. Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: *Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

MACHADO, J. S. *Lugares de gente: mulheres, plantas e redes de troca no delta amazônico*. Tese de Doutorado. Programa

de Pós-graduação em Antropologia Social, Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. Revista Debates em Educação, vol. 4, n. 7, p. 65-86 jan./jul. 2012. Disponível em: www.seer.ufal.br. Acesso em 12 fev. 2019.

PRATT, M. L. *Os olhos do império: relatos de viagens e transculturação*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

RIZZINI, I; CASTRO, M. R. de; SARTOR, C. S. D. *Pesquisando: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais*. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999.

RODRIGUES, J. M. P. *NO ESPELHO DO RIO O QUE REFLETE E O QUE "SOME"?* O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves – Pará. 138f., 2016. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação, UFPA, Belém, 2016. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/joamarcelinodisserta.pdf>. Acesso em 05 mar. 2019

SARRAF-PACHECO, A. *À Margem dos "Marajós": cotidiano, memórias e imagens da "Cidade-Floresta" Melgaço-Pa*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

SARRAF-PACHECO, A. *En el corazón de la Amazonia: identidad, saberes e religiosidade no regime das águas*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em História Social, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: < <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/13141/1/Agenor%20Sarraff%20Pacheco.pdf> >. Acesso em 11 jun. 2015.

SAVIANI, D. INSTITUIÇÕES ESCOLARES: CONCEITO, HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E PRÁTICAS. *Cadernos De História Da Educação*, 4, 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/382>. Acesso em 15 fev.2019

SCHAAN, D. *Cultura Marajoara*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2009.

SILVA, J. C. da. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: INSTITUIÇÕES ESCOLARES COMO OBJETO DE PESQUISA. *Educere Et Educare Revista de Educação*, vol. 4 nº 8, p. 213-231, jul./dez. 2009.

SPIVAK G. C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WILLIAMS, R. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FONTES ORAIS

Jorge O. 27 anos. *Entrevista 1*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 17/08/2017.

José M. 50 anos. *Entrevista 2*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 18/08/2017.

Maria S. 62 anos. *Entrevista 3*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 19/08/2017.

Pedro C. 33 anos. *Entrevista 4*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 20/08/2017.

Ilca C. 22 anos. *Entrevista 5*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 21/08/2017

Manoel R. 70 anos. *Entrevista 7*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 22/08/2017

Mara L. 26 anos. *Entrevista 8*. ago. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 29/08/2017

Iza G. 44 anos. *Entrevista 9*. out. de 2017. Entrevistador. Autor. Mapuá, Breves, PA, em 22/10/2017.

FONTE DOCUMENTAL

SEMED. *Proposta Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Campo de Breves*, 2014. 165p.

CAMARA MUNICIPAL DE BREVES. *Ofício nº 022*, de 22 de setembro de 1989.

[1] Adoto a expressão Amazônia Marajoara e não "Ilha de Marajó" por compreender como Sarraf-Pacheco (2006), que o conceito de "ilha" é simbolicamente excludente e homogêneo, enquanto que o termo Amazônia Marajoara permite

reconhecemos essa porção da Amazônia, como um espaço plural, uma zona de contato diários, um território geopolítico construído por complexos relacionamentos culturais, trocas, disputas, conflitos socioculturais e materiais (PRATT, 1999; AUTOR, 2018).

[2] Para Sarraf-Pacheco (2009) e Schaan (2009), antes da Colonização, viviam em Marajó diversas nações indígenas, formada por dois grupos distintos: Aruã e Nheengaíba. Aruã, no lado oriental, falante de língua Arawak, adentrou no Marajó 200 anos antes da Colonização. No lado ocidental, os Nheengaíba - significando "gente de língua incompreensível" (SCHAAN, 2009, p. 33) - eram formados por 29 nações indígenas diferentes (Anajá, Mapuá, Pacaucaca, Guajará e outros), que podem ter migrado das regiões Andinas para o Marajó.

[3] Comunidade no Mapuá pode ser definida pela proximidade espacial, limites geográficos, bem como relação espiritual, emocional e de poder, e, em geral, inclui parentesco, amizade e compadrio, e pode ser classificada de "comunidades de pequena escala" (BEZERRA, 2011).

[4] Segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano (2013), no censo de 2010, Breves, apresentou o IDHM de 0,503, um dos menores do país. Este indicador como sabemos leva em conta longevidade, renda e educação, áreas que nos municípios marajoaras historicamente vem sendo precarizada. Embora tal situação, entendo que o IDHM com um caráter universalizante, não reflete de fato a realidade desses municípios, visto não levar em conta as tradições, saberes e diversidades local. Quero sinalizar com isso, que o Marajó não se resume a problemas sociais, herança da colonialidade, ao contrário é, também, uma região potencialmente rica em recursos naturais e culturais, que as políticas públicas precisam levar em conta.

[5] Em 2017, Breves apresentou como resultado do IDEB nos anos iniciais de 3,5 e nos anos finais de 3,7, bem longe das metas (4,5 anos iniciais e 4,6 anos finais) previstas. (BRASIL, 2018)

[6] No Mapuá, no período do sol quente, sobretudo em outubro, novembro e dezembro, a região central onde se concentram os lagos fica tudo em seco. Assim, para ir à escola Santa Rita, no Cumarú, por exemplo, alguns alunos caminham por volta de uma hora e navegam por mais 15 a 20min na rabeta (casco com motor na popa) para finalmente chegar à escola. (AUTOR, 2018)

[7] A nucleação significou, na verdade, possibilidade de lucro para os políticos locais, pois, praticamente todos os vereadores tornaram-se donos de empreiteiras e, assumiram as construções das escolas. Daí dizer que, a nucleação atendeu muito mais aos interesses capitalista dos empreiteiros que às necessidades dos alunos.

[8] Ocorre por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), gerido pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA). Esse sistema foi criado pelo governo do estado na década de 1980, com a finalidade de ofertar educação pública, em especial, o ensino médio, à população não atendida pela oferta regular. Na Amazônia marajoara o SOME foi implantado inicialmente em Breves, vila Mainardi, rio Parauau, ainda na década de 1990. (RODRIGUES, 2016)