

A IDENTIDADE QUILOMBOLA NA PRÁTICA DOCENTE DE UM PROFESSOR REMANESCENTE DE QUILOMBO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DE CURRALINHO/PARÁ

Fádía Rosângela Mendes da Cruz

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação e Ciências Humanas
Breves-Pará

Natamias Lopes de Lima

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação e Ciência Humanas
Breves- Pará

1 INTRODUÇÃO

Tem se intensificado a discussão acadêmico-científica sobre os rumos da educação, que perpassa, necessariamente, pela prática docente, o currículo, o planejamento, a formação, a inclusão da diversidade cultural, que é fundamental na prática de ensino, uma vez que tanto a escola quanto os educandos estão envolvidos em um contexto sociocultural que, embora não tenha a devida valorização, é caracterizado por essa diversidade.

De modo particular, a questão Quilombola na Amazônia ainda é um desafio acadêmico e científico, visto que a investigação neste sentido é insipiente, por isso urge a necessidade de ampliação de estudos e de vinculação da identidade quilombola na prática docente a esse universo cultural.

Compreendemos a relevância social deste estudo pela possibilidade de mostrar à comunidade acadêmica e mais geral tanto a existência de comunidades remanescentes de quilombolas na Amazônia Marajoara, bem como expressões de sua identidade de diferentes maneiras. No transfundo o trabalho está o papel da prática docente no contexto cultural da comunidade remanescente de quilombolas enquanto forma de preservar a identidade negra na comunidade por meio das atividades pedagógicas desenvolvidas na educação infantil.

Academicamente, constitui-se relevante pela contribuição na produção de conhecimento, de literatura referente a discussão sobre uma temática pouco discutida nessa mesorregião, ou seja, a manifestação da identidade e de elementos da identidade na prática docente. Pessoalmente, trata-se de um estudo importante pela inserção na temática o que contribuiu para o aprofundamento sobre o mesmo.

O estudo foi desenvolvido a partir do seguinte problema: De que maneira a identidade quilombola está presente na prática docente de um professor da educação infantil de uma comunidade quilombola do município de Curralinho/PA? A partir deste problema, a pesquisa foi desenvolvida tendo como objetivo geral compreender que maneira a identidade quilombola está presente na prática docente de um professor de educação infantil/pré-escolar de uma comunidade quilombola do município de Curralinho/PA. Os objetivos específicos expressam-se em: 1) Conhecer a prática docente de um professor de uma comunidade remanescente de quilombo; 2) Analisar as práticas pedagógicas

pautadas em expressões da cultura afrodescendente/ remanescente de quilombo presentes no trabalho do professor dos anos iniciais da comunidade em questão.

A Abordagem Qualitativa foi adotada como norteadora do desenvolvimento da pesquisa, e para a coleta de dados usamos como técnica a observação, que foi realizada na comunidade São José da Povoação, rio Mutuacá, município de Curralinho/Pa. Utilizamos ainda a entrevista semiestruturada com um docente dos anos iniciais.

A entrevista, do tipo semiestruturada, de acordo com Marconi e Lakatos (2011) é aquela em que o entrevistador, apesar de ter um roteiro estabelecido previamente, tem certa liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que avalie como adequada; desta forma, procura explorar a questão pesquisada de maneira mais ampla.

Esta pesquisa buscou conhecer a identidade quilombola na prática docente de um professor de educação infantil/pré-escolar em uma comunidade remanescentes de quilombolas, o que perpassa pelo conceito de quilombo, a legislação que rege o reconhecimento da identidade afrodescendente, e o estudo desta nas unidades escolares brasileiras, mais precisamente nas rurais.

O texto está organizado em três tópicos centrais. No primeiro, “as comunidades quilombolas na educação do campo”, fizemos um rápido tracejo sobre histórico-conceitual sobre quilombos e seus aspectos identitário. O segundo tópico é uma rápida e panorâmica abordagem sobre a prática docente implicada em diferentes saberes, o terceiro e último tópico é a análise propriamente dos resultados da pesquisa, que discute também sobre o currículo como lugar de identidade e sobre as práticas pedagógicas pautadas na cultura afrodescendente, acompanhada de imagens capturadas no decorrer do levantamento de dados e informações.

2 AS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Originalmente, quilombo era um tipo de organização societária dos povos de língua banto, encontrado também em outros territórios africanos. Etimologicamente, “kílombò significava sociedades de homens guerreiros” (FERREIRA, 2012, 647). De acordo com essa autora, a partir do Brasil colonial, o termo passou a designar:

[...] homens e mulheres, africanos e afrodescendentes, que se rebelavam ante a sua situação de escravizados e fugiam das fazendas e de outras unidades de produção, refugiando-se em florestas e regiões de difícil acesso, onde reconstituíam seu modo de viver em liberdade. Findo o sistema escravista, o termo quilombola foi passando por releituras e adquirindo outros significados, como o de sujeito de direitos, resultante de conquistas jurídicas do movimento negro perante o Estado brasileiro (FERREIRA 2012, p. 647).

Assim, trabalhamos com a ideia de afrodescendentes, mas também com a de sujeito de direitos conquistados pelo negro perante o Estado. Mesmo que não se autodenominem necessariamente de camponeses, os quilombolas inserem-se na diversidade do campo e compõem desde sempre esse espaço.

[...] desde os camponeses proprietários privados de terras aos posseiros de terras públicas e privadas; desde os camponeses que usufruem dos recursos naturais públicos como os povos das florestas, os agroextrativistas, a recursagem, os ribeirinhos, os pescadores artesanais lavradores, os catadores de caranguejos e lavradores, os castanheiros, as quebradeiras de coco babaçu, os açazeiros, os que usufruem dos fundos de pastos, até os arrendatários não capitalistas, os foreiros e os que usufruem da terra por cessão; desde camponeses quilombolas a parcelas dos povos indígenas já camponeizados; os serranos, os caboclos e os colonizadores, assim como os povos das fronteiras no Sul do país. E os novos camponeses resultantes dos assentamentos de Reforma Agrária (CARVALHO, 2005, p. 171).

Fazem parte também do movimento por educação como direito. Educação no campo: um projeto educativo próprio. Até porque entre os milhões de brasileiros e brasileiras que estão no campo, da infância até a terceira idade, os quilombolas fazem parte (KOLLING; CERIOLO e CALDART, 2002).

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobretudo de educação (p. 63).

É imperativo que a Educação do Campo trabalhe os processos de percepção e de formação de identidades, cujo significado tem a ver com o educar, a construção e o fortalecimento da identidade (BORGES e SILVA, 2012). Esse cultivo da identidade passa pela autoestima de educando e educadores, a memória da resistência, que valoriza a história dos antepassados, que abrange o entendimento da realidade e a projeção do futuro. “A identidade da Educação do Campo [...] deve ser definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina (como os) remanescentes de quilombolas [...]” (p. 215).

Na I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, os sujeitos envolvidos já falavam da Educação do Campo, como proposta alternativa, “[...] que assumisse, de fato, a identidade do meio rural” (ARROYO, 2011, p. 27). No campo da legislação, a Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, é categórica em seu Artigo 26 afirma: “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”.

Preocupado com homens e mulheres do campo em toda a sua diversidade, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) desenvolve ações voltadas a camponeses e camponesas de diversos matizes como aos quilombolas (CANUTO, 2012). Os quilombolas, dispersos pelo Brasil, fazem parte da constituição pluriétnica cada vez mais miscigenada que gestou tipos humanos diferenciados e regionalizados territorialmente, que também configura as paisagens com suas peculiaridades culturais (TARDIN, 2012).

De acordo com Arroyo (2012), na história da defesa de outra educação do campo, está presente o reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola; evidenciadas nos espaços das conferências e fóruns e na “pressão por políticas públicas, na proximidade dos

cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento” (ARROYO, 2012, p. 231).

É certo que articular no currículo e nas práticas docentes as especificidades do universo cultural e identitário do campo, é um desafio, cujo cumprimento o papel do professor é fundamental e necessário, pois é ele o principal responsável pela materialização do currículo na sala de aula.

A educação do campo já é vista [...] muito além das letras, das palavras, dos livros didáticos, uma escola que em seu projeto de ensino considere o universo cultural e os saberes construídos a partir de suas experiências de vida (FARIAS e SANTOS, 2018, p. 115). Por isso, essas autoras, apontam ser “necessário investigar que saberes os professores que atuam nessa modalidade de ensino, mobilizam para desenvolver sua prática docente”.

Os quilombos, como forma de organização, de resistência e contestação ao sistema hegemônico escravista iniciado nos séculos XV e XVI, pela Europa. Houve resistência também, na América Espanhola, colonizado pelo Estado espanhol. África e América, de povos primitivos, selvagens e atrasados eram colonizados pela Europa civilizada e moderna, cujo modelo de desenvolvimento capitalista deveria ser seguido: essa era a ideia. Era a história para quem *não tinha história*, provocando a invisibilidade da diversidade da história e de saberes dos sujeitos e dos povos (FERREIRA, 2002).

No território colonizado denominado América, a diversidade de povos – *astecas, maias, aimarás, incas e chibchas*, dentre outros – ficou reduzida à limitante categoria de “índios”, enquanto os *axântis, iorubás, zulus, congos e bacongós*, entre outros povos trazidos forçadamente como escravos do território colonizado denominado África, foram reduzidos à classificação de “negros” (QUIJANO, 2005, apud FERREIRA, 2002, p. 648).

Para gerar riquezas aos impérios colonizadores, os povos da África e da América foram transformados em trabalhadores forçados do sistema colonial, na extração de madeiras nobres, minérios, produção de mercadorias agrícolas e semielaboradas, como o açúcar, em grandes latifúndios, sob o poder da classe senhorial, não sem as variadas formas de resistência materializadas, por exemplo, em fugas, suicídio, assassinato de senhores e feitores, a formação quilombos; de atividades familiares, basicamente à subsistência, baseado na agricultura, pesca, caça, coleta e outras formas de extrativismo. “A construção da identidade quilombola sempre caminhou em contraste com o sistema hegemônico” (FERREIRA, 2002, p. 649).

Arroyo et al. (2004) afirmam que alguns educadores e educadoras do campo estão em constante movimento, buscando fazer acontecer uma educação específica do campo. Mas encontram-se na contramão da história de uma oligarquia perpétua que se produziu no meio rural deste país. Porém, mesmo com essas adversidades, esses educadores, buscam incentivar a recriação de um movimento social e cultural que valoriza a identidade da comunidade. Daí surgem práticas pedagógicas inovadoras que enriquecem o

debate e a reflexão do projeto alternativo de uma educação básica, especificamente do campo.

2 A PRÁTICA DOCENTE IMPLICADA EM DIFERENTES SABERES

O saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Embora faça a ponderação de que uma possível classificação dos saberes deve estar associada à natureza de suas origens, às fontes de sua aquisição e as relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Tardif (2004) distingue quatro tipos de saberes na atividade docente, quais são: saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais.

Sem estabelecer uma cisão fatalista entre esses, optamos por trabalhar com a abordagem de prática articulada aos saberes experienciais, decorrente do exercício da atividade profissional do professor, produzidos por esse em sua vivência no espaço escolar, relações com os discentes e colegas de profissão; saberes que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2004, p. 38). Esses saberes se misturam à prática e aos conhecimentos apropriados e também os que estão sendo apropriados no momento.

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e a pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2012, p.39).

3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA PESQUISA

Nesta seção buscamos analisar os resultados obtidos por intermédio da entrevista com o professor, responsável pelas aulas na turma de educação infantil na instituição escolar lócus desta pesquisa, bem como das atividades pedagógicas conduzidas por este educador, e posteriormente realizamos a discussão a luz das correntes do pensamento teórico que tratam da prática de ensino no meio rural.

Com base nas narrativas fornecidas espontaneamente pelo professor, e no esforço de estreitamento temático, estabelecemos categorias empíricas a partir das falas do professor e das imagens dos exercícios propostos nas aulas, procuramos fazer uma interação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica correspondente.

É viável observar como o educador articula as dimensões pessoais e profissionais por meio de suas experiências e saberes considerando as repercussões na sua prática pedagógica. Os aportes dos autores, entre outros Marques (2000); Bourdieu (1978.1999) serão importantes para fundamentar as análises das narrativas sobre a prática docente.

3.1 O CURRÍCULO COMO LUGAR DE IDENTIDADE

Os estudos de Santos (2015) também são essenciais para a discussão sobre o currículo, levantando determinadas interrogações direcionadas ao

contexto educacional, tais como adequações na estrutura do currículo à realidade social campesina, seja pautada em transformações nos conteúdos, ou nos procedimentos metodológicos de ensino dos mesmos, bem como levar em consideração o modo de vida da pessoa do campo, e, por fim articular os diferentes interesses do alunado, sem desconsiderar dadas particularidades do ensino urbano agregadas à educação rural.

Convém colocar que:

A questão é que o currículo e, mais nitidamente, o livro – texto, com todas as noções e os conceitos voltados à realidade da escola urbana, continua intencionalmente a servir de referência exclusiva para o trabalho desenvolvido na escola do campo, o que se constitui como hegemonia cultural e curricular (SANTOS, 2015, p. 12).

Na concepção do autor supracitado, o currículo, em sua estrutura, termina por ficar dependente do suporte didático, neste caso o livro, sendo este particularmente associado com o ensino urbano, mas essencial na educação campesina, visto que muitas instituições escolares rurais não possuem recursos didáticos, restando somente o livro didático como opção pedagógica para a condução e prática de ensino dos componentes curriculares essenciais a formação do discente. Portanto:

O fato é que os ditos “modelos prontos de currículos” se distanciam em muito das realidades vivenciadas pelos sujeitos residentes no meio rural. Assim, o currículo desenvolvido a partir de um modelo cartesiano de educação naturaliza as diferenças dos sujeitos, nega e silencia as distintas identidades, transportando a proposta curricular da escola urbana para a escola do campo. (SANTOS 2015, p. 12)

Outro ponto a ressaltar é o engessamento da estrutura do currículo da educação no campo, dispare do contexto rural, produzido sem qualquer consideração as vivências socioculturais e históricas daqueles estudantes, e nivela as diferenças entre os seres humanos, relegando a segundo plano a identidade quilombola, ribeirinha, indígena, amazônica, marajoara e muitas outras, com o objetivo maior de perfilar o currículo das instituições urbanas.

O conteúdo ensinado na escola, independentemente do tipo de currículo (oculto, em ação, etc.), não é escolhido e posto em prática por um acaso, mas está implicado em uma complexa teia de relação de poder, trajetória, seleção, identidade, subjetividade, mesmo que o perante não tenha a clara consciência desse processo. Portanto o currículo não é neutro, é um território em disputa (ARROYO, 2010).

Embora sejam diferentes, há uma correlação entre currículo e planejamento, onde se organizam os conteúdos a serem trabalhados pelo professor. Pacheco (2005) se refere ao currículo como...

[...] um plano de ação pedagógica, ou como um produto que se destina à obtenção de resultados de aprendizagem organizados no âmbito da escola, pressupõem um processo dividido em três momentos principais: elaboração, implementação e avaliação, tudo se conjugando numa racionalização dos meios em função dos objetivos e dos resultados (PACHECO, 2005, p. 43).

Plano de ação pedagógica diz da organização metodológica, mas aponta para a finalidade da prática docente. A partir desse entendimento consideramos ser importante e pertinente colher informações sobre o planejamento realizado na escola onde o professor, sujeito da pesquisa, trabalha.

De acordo com a elaboração do meu trabalho na classe pré-escolar I, observei que o planejamento pedagógico é muito claro e vasto por ambas as partes, pois o mesmo era executado semanalmente. Percebi também que os trabalhos desenvolvidos eram planejados por datas comemorativas tipo: Projeto Páscoa, Projeto Índio, Projeto Dia do Trabalhador, Projeto Mãe, Projeto Lixo Projeto Meio Ambiente, Projeto Alimentação Saudável, Meio de Transporte, Festa Junina, Projeto Pátria, Estações do Ano, Projeto Árvore. As vogais, Projeto Ecologia. Dia das Crianças, os Números, Meio de Comunicação de Massa. Projeto Igualdade não tem Cor, Instrumentos Musicais, Dia do Atleta e Projeto Natal. (Professor).

O trabalho é realizado com o objetivo de resgatar suas tradições e costumes, para isso existe um planejamento específico para cada tema (Professor).

Segundo o entrevistado, o planejamento para o trabalho educacional é feito com regularidade, na medida em que é desenvolvido semanalmente, e lança mão da metodologia dos projetos¹ para subsidiar atividades pedagógicas de longa duração, bem como a orientação de ações de ensino para as datas comemorativas, práticas comuns no contexto da pré-escola.

Uma proposta curricular precisa trabalhar com as contradições e as especificidades da realidade brasileira, da Amazônia, do Marajó, do espaço urbano, do espaço rural. Por isso, não se pode falar de uma proposta e sim múltiplas propostas, devido as situações que o Brasil congrega, porque são diversificadas as formas de concretização de uma dada proposta numa mesma localidade, porque são desiguais as condições concretas em que acontecem as práticas educativas.

Em relação a questão do planejamento, os trabalhos de De Lima, Costa e Pereira (2017) abordam a mesma sobre a égide da educação do campo e do currículo:

Sabe-se que, ainda que seja o ideal a ser percorrido na organização escolar da escola do campo, há uma grande dificuldade em efetivar essas diretrizes no cotidiano escolar. Isso ocorre porque a escola está inserida em um plano macro-organizacional, que diz respeito às legislações, planos e programas em âmbito nacional, estaduais e municipais. Também se insere num plano micro-organizacional, devendo executar o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Os documentos que regem a escola no plano micro-organizacional devem ser elaborados coletivamente, seguindo o princípio da gestão democrática, de acordo com a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 206, inciso VI, e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (DE LIMA, COSTA e PEREIRA 2017, p. 1132-1133).

O planejamento ou o ato de planejar as ações escolares está intrinsecamente associado com a organização da instituição escolar, neste caso,

¹ Metodologia dos projetos: Processo de ensino e aprendizagem pautado em projetos como ferramentas pedagógicas que são incorporadas ao longo do ano letivo por meio das práticas docentes.

a unidade de ensino rural, no entanto, os entraves para que o planejamento seja cumprido à risca pelos profissionais de educação, isto se deve geralmente pela inserção num plano sociocultural bastante abrangente, uma vez que a escola rural agrega múltiplas famílias.

É relevante considerar ainda que o cumprimento da legislação educacional, dos planos educacionais, a proposta pedagógica da própria instituição escolar, geralmente traz sobrecargas para o docente, visto que o mesmo é o responsável ainda pela elaboração de metodologias e estratégias de ensino diárias com o alunado, e se o professor não cumpre tais exigências externas e internas tem sua profissão colocada em xeque.

Diante disso, o planejamento das instituições de ensino do meio rural almeja:

[...] a identidade da Educação do Campo deve ser construída a partir de uma cultura produzida por relações mediadas pelo trabalho, no sentido de produção material e cultural da existência humana. Isso porque se parte do princípio de que a educação do campo busca interpretar a realidade para a construção de conhecimentos emancipatórios que realmente garantam a melhoria da qualidade de vida dos povos que vivem no e do campo, assim como a permanência com dignidade dos jovens nos espaços do campo. (DE LIMA, COSTA e PEREIRA 2017, p. 1135).

A identidade da Educação do Campo preconizada pelos autores supracitados perpassa pela estruturação escolar (ações de planejamento interno e externo), relacionadas com o trabalho campesino, que deve ser incorporado à dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, e para a produção de saberes contextualizados, relevantes na formação do educando do campo, além da permanência na unidade escolar, contribuindo para a diminuição do problema da evasão escolar, ainda latente na educação do campo na Amazônia. O que se aplica as comunidades quilombolas.

3.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PAUTADAS NA CULTURA AFRODESCENDENTE.

Na segunda etapa da entrevista, a prática de ensino propriamente dita é o enfoque da análise, a abordagem contextualizada do universo cultural da comunidade de São José da Povoação nos conteúdos escolares e a dinâmica empregada nas aulas, contando com imagens das tarefas propostas aos estudantes do pré-escolar I onde o professor, o qual afirma: “Trabalho com vários temas, como por exemplo o Dia do Trabalhador, Projeto Igualdade não tem Cor e Instrumentos Musicais” (Professor).

A priori, o educador afirma que suas práticas de ensino seguem temáticas geradoras, as datas comemorativas e o Projeto Igualdade não tem cor. Este último visa o trabalho pedagógico voltado para o combate ao preconceito racial, e simultaneamente tendo a perspectiva de valorização da identidade afrodescendente daqueles alunos. O educador afirma:

Quando trabalhei com o tema “Igualdade não tem Cor”, abordei através de figuras, máscaras e personagens que venceram na vida e que também eram negros. Falei do Zumbi dos Palmares que foi o líder

deste mesmo grupo social, da menina do laço de fita que é muito famosa por ter sua pele escura (Professor).

No trecho acima, as atividades do projeto consistem na valorização de figuras negras importantes no contexto histórico nacional, e, mais ainda, para a afirmação dos remanescentes de quilombos no Pará. É interessante chamar a atenção para as tarefas escolares pautadas nesta perspectiva. Convém colocar a firma que os conteúdos são trabalhados, conforme a narrativa a seguir:

A direção nos auxilia com os materiais em um papel a parte, mostrando como trabalhar e de que forma desenvolver o trabalho com as crianças. Busco melhoria na coordenação motora por meio dos pontilhados, as letras iniciais de cada objeto, as vogais, os números, tudo isso relacionados as coisas e princípios que eles já têm em seu ambiente (Professor).

O educador ressalta o apoio da gestão quanto aos materiais para as atividades desenvolverem suas tarefas de classe, o aperfeiçoamento da coordenação motora acompanha os exercícios escolares diários.

No dia do trabalhador não fui muito longe, pois havia os meus amigos que faziam roça e esse tipo de trabalho levei para o ambiente escolar, na verdade todo tipo de trabalho desde servente até doutor. Mas sempre explorei os trabalhos feitos pela comunidade (Professor).

Já em relação ao trabalho pedagógico com as datas comemorativas, o professor argumenta que os ofícios realizados pelos moradores são especialmente utilizados, como forma de aproximar a criança do contexto local e valorizar as diferentes expressões do trabalho.

Os instrumentos musicais relacionei os que eles usam com os que estão surgindo atualmente e, que já devem ter muitos anos de existência, como por exemplo, o berimbau, culelê, pandeiro e reco-reco. (Professor).

As diferentes expressões culturais também fazem parte da proposta das atividades de sala de aula, como a música, por exemplo; sempre mostrando instrumentos musicais da cultura afrodescendente, responsáveis por ritmos de batuque africano, como os mencionados no trecho supracitado.

Figura 1 – Exercício de Matemática/ Pré I

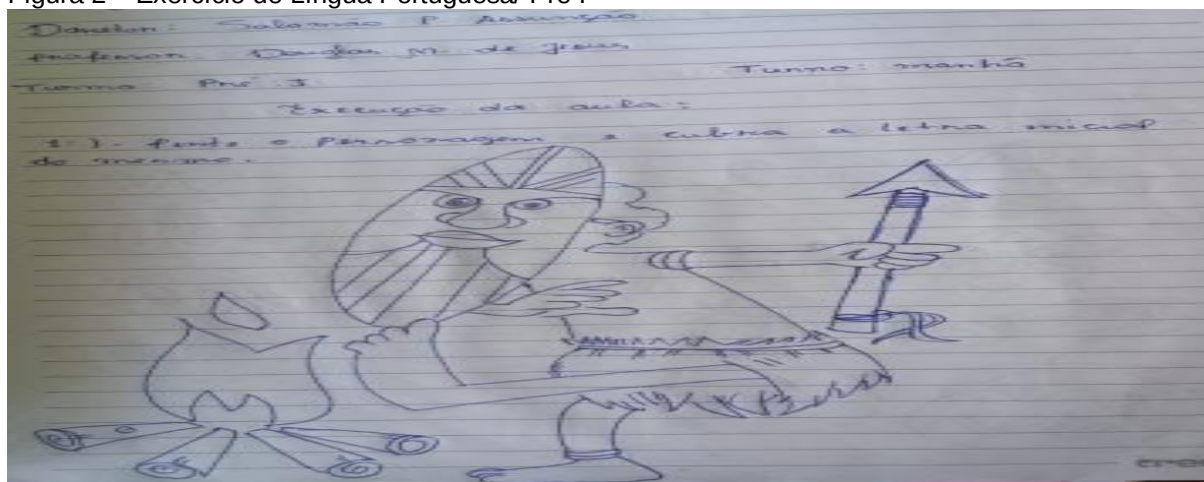


Fonte: Douglas Ferreira (2019)

Na imagem acima, em um exercício de matemática para o trabalho com o sistema de numeração natural, nota-se que a figura do menino está com uma

vestimenta que rememora as roupas africanas, o uso de colares e outros adornos, e, ao lado, a figura de uma máscara, uma lança e um pandeiro típicos do contexto cultural afrodescendente/afroindígena.

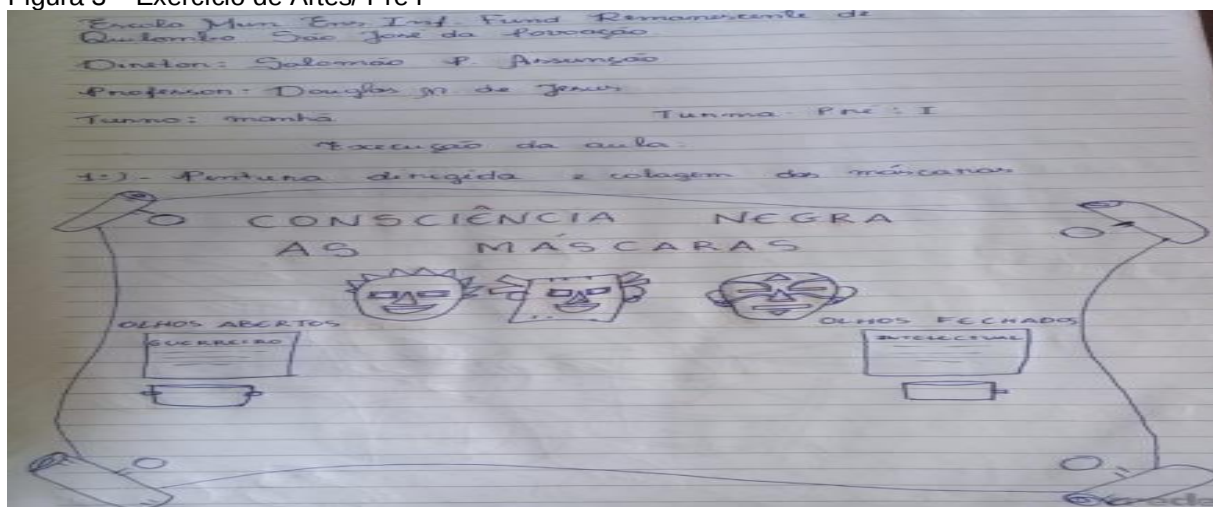
Figura 2 – Exercício de Língua Portuguesa/ Pré I



Fonte: Douglas Ferreira (2019)

Na segunda imagem, que consiste num exercício de Língua Portuguesa desenvolvido pelo professor, temos a figura de um garoto dançando com uma máscara africana, segurando uma lança e vestindo uma espécie de tanga, indicando uma dança folclórica africana.

Figura 3 – Exercício de Artes/ Pré I



Fonte: Douglas Ferreira (2019)

Na terceira imagem, que também representa uma atividade da disciplina de Artes, é importante chamar a atenção para o trabalho com a cidadania do estudante afrodescendente na expressão “*Consciência Negra: As Máscaras*”, novamente as máscaras estão no contexto da tarefa, é interessante que há duas informações relevantes sobre o significado das expressões faciais das máscaras africanas, uma vez que tal conhecimento cultural visa aproximar a criança da identidade negra no contexto social em que a mesma está inserida.

Assim, percebemos que na prática do professor há elementos da identidade quilombola. Conforme Marques (2000), os alunos, portadores da

cultura do meio em que vivem, e os professores que, além da própria cultura, assumem compromisso profissional com a proposta pedagógica da escola, informada pelos valores consensualmente definidos e instrumenta pelos saberes e habilidades requeridas dos estudantes.

Na visão do professor informante da pesquisa, a construção da identidade está relacionada ao meio em que o aluno vivencia suas experiências e suas origens, é importante que o indivíduo tenha conhecimento do meio que está inserido, para a construção da sua identidade e cidadania.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho alcançou relevantes constatações quanto as implicações da identidade quilombola na prática docente de um professor da educação infantil/pré-escolar de uma comunidade quilombola no município de Curralinho, problemática de pesquisa que embasou as ações desenvolvidas neste estudo.

Logo, o problema de investigação foi respondido mediante a presença de elementos da identidade negra nas atividades que o professor dirige aos alunos, bem como no depoimento do mesmo durante a entrevista, de trabalhar nesta orientação pedagógica pautada na cultura da comunidade.

Quanto aos objetivos propostos, as implicações da identidade quilombola na prática pedagógica que o docente entrevistado realiza no dia-a-dia, embora construtivas para a aprendizagem, ainda necessitam de um tratamento mais consistente da cultura ao ser aplicada no ensino rural.

É evidente que práticas docentes, como a executada pelo professor perpassam por saberes experienciais resultantes da troca de conhecimentos com a comunidade local, e este compartilhamento de informações sobre o contexto quilombola embasa as tarefas formuladas pelo docente.

O currículo e o planejamento são pontos fundamentais verificados no depoimento do professor, dado o cumprimento da normativa pedagógica da instituição, bem como da legislação sobre o ensino da cultura afro nas escolas da educação infantil, sendo uma diretriz curricular que depende de um planejamento especializado por parte do educador, prova disso são as tarefas que envolvem a identidade negra nas disciplinas de matemática e língua portuguesa, por exemplo.

A identidade negra presente na dinâmica pedagógica dos anos iniciais já é um passo importante para que as crianças da comunidade percebam a importância da cultura na sua formação escolar, ainda que a educação no campo necessite de melhorias significativas.

O engajamento do professor com o trabalho pedagógico contextualizado na comunidade quilombola, planejando as atividades de classe, e, simultaneamente participando da vida social daquela localidade, sobrecarrega o profissional, o que ocorre com muitos educadores do campo, e interfere de forma negativa para o planejamento mais dinâmico das atividades de classe.

Portanto, práticas docentes e a questão quilombola na ilha do Marajó merecem a atenção das autoridades responsáveis pela educação do campo, a começar pelo acesso a cursos de formação continuada dos professores para um

trabalho pedagógico multidisciplinar da identidade negra ainda mais consistente nas instituições escolares, visando a formação de um cidadão comprometido com a própria identidade cultural.

5 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Diversidade. In: CALDART Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 231-238.

_____, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; CASTAGNA, Molina (Orgs.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALMEIDA, Edielso Manoel Mendes de. **Um estudo sobre o diálogo entre o conhecimento escolar e o saber popular dos ribeirinhos da ilha do Açaí**. Tese (Doutorado) Universidade Nove de Julho- UNINOVE, São Paulo, 2016.

BARGAS, Janine de Kássia Rocha; CARDOSO, Luís Fernando Cardoso e. **Cartografia social e organização política das comunidades remanescentes de quilombos de Salvaterra, Marajó, Pará, Brasil**. In: Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 10, n. 2, p. 469-488 maio-ago. 2015. Disponível em http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/8037/1/Artigo_CartografiaSocialOrganizacao.pdf>Acesso 25 de jun de 2019.

CAETANO, Vivianne Nunes da Silva. **Educação do Campo em Breves- PA: Prática Pedagógica em classe multisseriada**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Pará. Belém, 2013.

CANUTO, Antonio. Comissão Pastoral da Terra (CPT). In: CALDART Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 130-135.

CARDOSO JR. Waldemar dos Santos. **Alfabetização na educação do campo: relatos de professores de classes multisseriadas da ilha de Marajó**. (Dissertação de Mestrado- Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica- PUC: São Paulo, 2009.

CARMO, Eraldo Souza do. **Processos educacionais e estratégias de municipalização do ensino no município de Breves no Arquipélago do Marajó**- Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido, Belém, 2010.

CARVALHO, H. M. (org.). **O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DE LIMA, Maria Aires; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. **EDUCAÇÃO DO CAMPO, ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E CURRÍCULO: UM OLHAR SOBRE A SINGULARIDADE DO CAMPO**

BRASILEIRO. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.4, p. 1127 – 1151 out./dez.2017 e-ISSN: 1809-3876 Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP.

FERREIRA, Simone Raquel Batista. Quilombolas. In: CALDART Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 647-652.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a casa familiar rural de Gurupá- Pa, uma construção permanente**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2009.

MENDES, Leila Said Assef. **A escola enquanto contexto de desenvolvimento: um estudo ecológico em uma comunidade ribeirinha na ilha do Marajó**. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Pará, Doutorado em Psicologia, Belém, 2008.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?** O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) na ótica dos jovens egressos do município de Breves- Pará. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação do Campo: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas**. / Aparecido Lino dos Santos. – Dourados, MS: UFGD, 2015.

SEMBLANO, Josiane do Socorro Caleja. **Escolarização, Capital Social e Participação Sócio-Política em uma comunidade amazônica: Retiro Grande/ Marajó**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal do Pará, TARDIN, José Maria. Cultura camponesa. In: CALDART Roseli Salete et all (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 180-188.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.