

## O SABER DOCENTE EXPERIENCIAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Suely Dulce de Castilho\*, Silvana Alves dos Santos\*\*

### RESUMO

Este artigo objetiva compreender a importância do saber experiencial de uma professora da Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, do quilombo Itambé, na Chapada dos Guimarães (MT), considerando o cenário no qual ocorre a educação escolar, a história de vida da professora, as ações pedagógicas e os saberes mobilizados por ela para driblar as dificuldades que permeiam o ambiente escolar. A pesquisa se caracteriza como etnográfica. A entrevista semiestruturada e a observação participante foram os principais instrumentos de coleta de dados. Os resultados apontam que, mesmo diante de poucos recursos pedagógicos e estruturais, a professora cria e recria atividades significativas aos estudantes quilombolas, mobilizando saberes construídos ao longo de sua trajetória de vida, profissional e na comunidade.

**Palavras-chave:** Saberes docentes. Saber experiencial. Educação escolar quilombola.

### TEACHER'S KNOWLEDGE AND ITS IMPORTANCE FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION

### ABSTRACT

*This article aims to understand the importance of teacher's knowledge from the Quilombola State School Reunidas de Cachoeira Rica, from the quilombo Itambé / Chapada dos Guimarães / MT, at the implementation of pedagogical actions that promote the identities and local knowledge. This research is characterized as ethnographic. The main instruments of collecting data were the semi-structured interview and the participant observation. The results point out that even in front*

\* Doutora em educação: currículo, com ênfase em relações raciais pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). ORCID: 0000-0002-8070-7174. Correio eletrônico: castilho.suely@gmail.com

\*\* Mestra em Movimentos Sociais, Política e Educação Popular do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Docente na educação básica do estado de Mato Grosso (SEDUC – MT). ORCID: 0000-0003-1623-3880. Correio eletrônico: silvanaalvessantos@hotmail.com

*of few pedagogical and structural resources, the professor creates and recreates significant activities to the quilombola students, moving the constructed knowledge throughout her professional trajectory and the community.*

**Keywords:** *Teaching knowing. Experience knowing. Quilombola school education.*

## EL SABER DOCENTE EXPERIENCIAL Y SU IMPORTANCIA PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA

### RESUMEN

*Este artículo objetiva comprender la importancia del saber experiencial de una profesora de la Escuela Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, del quilombo Itambé / Chapada dos Guimarães / MT, en la implementación de acciones pedagógicas que promueven las identidades y los saberes locales. La investigación se caracteriza como etnográfica. La entrevista semiestructurada y la observación participante fueron los principales instrumentos de recolección de datos. Los resultados apuntan que, incluso ante escasos recursos pedagógicos y estructurales, la profesora crea y recrea actividades significativas a los alumnos quilombolas, movilizandolos saberes construidos a lo largo de su trayectoria profesional y en la comunidad.*

**Palabras clave:** *Saberes docentes. Saber experiencial. Educación escolar quilombola.*

### 1 INTRODUÇÃO

É possível uma escola pública elementar que ensine ao menos os conhecimentos básicos aos filhos das camadas populares rurais ou das periferias urbanas? Pergunta Arroyo (2013), assentado no questionamento que perpassa o imaginário de muitos profissionais da educação. Conforme o autor, as respostas comuns tem sido: “[...] não tem jeito, a escola do povo não é possível.”, “As estatísticas não fazem outra coisa senão confirmar o fracasso escolar dos filhos das camadas populares.” (ARROYO, 2013, p. 9), incluídos nesse coletivo os pobres de periferia urbana, negros, indígenas, ribeirinhos, quilombolas entre outros coletivos pauperizados do campo.

Tais respostas não são sem razão, pois, no nosso país, há uma longa história de fracasso da escola do povo, que somente continuou e continua funcionando graças às muitas lutas e à teimosia dos profissionais que lá atuam, para que se viabilizem condições mínimas de trabalho, e às famílias que se sacrificam como podem para manterem seus filhos nela (ARROYO, 2013). Mas essa negação da educação escolar interessa a quem? “A negação do saber interessou sempre à burguesia que vem submetendo o operariado ao máximo de exploração e embrutecimento. Interessou [e interessa] ao estado excludente que prefere súditos ignorantes e submissos.” (ARROYO, 2013, p.12).

A educação escolar quilombola aqui em foco sintetiza bem as características da escola fracassada, não desejada, vilipendiada e esquecida. Situa-se em um con-

texto complexo e tenso de exclusão, opressão, envolta em inúmeras formas de violências sociais, físicas e simbólicas. O cotidiano das famílias, estudantes e professores inclui a luta pela terra, pelo alimento, pela moradia, pela saúde, pela segurança, enfim, pela manutenção das condições de existência humana mais elementares. Mas também inclui, em seu cenário, profissionais que se agigantam para fazer acontecer uma pedagogia inovadora e contextualizada, capaz de promover as identidades, as culturas e os saberes locais, de contribuir para a desconstrução de estereótipos, dos preconceitos, e de propiciar a afirmação das identidades dos estudantes.

A educação escolar quilombola, como modalidade de ensino é recente. Foi instituída pela Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012, que traça as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012b), fruto de incessantes lutas dos movimentos negro e quilombola. Essa legislação representa um avanço importante por legitimar a necessidade de uma escolarização que atenda aos estudantes desses territórios em suas necessidades e especificidades históricas, culturais e identitárias. No entanto, a efetivação desta tem se tornado um desafio para professores, gestores, famílias e estudantes.

Diante desse contexto, o presente artigo busca analisar os saberes experienciais mobilizados pela professora, levando em consideração o cenário no qual ocorre a educação escolar e a história de vida da professora pesquisada. Objetiva também descrever e analisar suas ações pedagógicas e os saberes mobilizados para driblar as dificuldades que permeiam o ambiente escolar e, assim, implementar práticas pedagógicas diferenciadas e motivadoras, que contribuam para a desconstrução de estereótipos, dos preconceitos, e que, por outro lado, fortaleçam as identidades e elevem a autoestima dos estudantes. Além disso, problematiza-se o conjunto de escassez e das muitas faltas que permeiam o seu fazer pedagógico.

Os argumentos aqui reunidos estão organizados em cinco tópicos. O primeiro é a própria introdução, que apresenta e problematiza o tema, lista os objetivos e as perguntas que permeiam a pesquisa. No segundo, descreve-se a comunidade e a escola pesquisada, narra-se a história de vida da professora pesquisada e indicam-se os procedimentos metodológicos utilizados na coleta de dados. Já o terceiro discute alguns conceitos que julgamos pertinentes para a análise dos dados. Depois, desfilam-se os dados e esboçam-se algumas análises. Por fim, a última parte traz as considerações a respeito do que foi tratado no texto, abrangendo seu conjunto.

## 2 LÓCUS DA PESQUISA E ESCLARECIMENTOS METODOLÓGICOS

A Escola Estadual Reunidas de Cachoeira Rica, lócus desta pesquisa, está situada no quilombo Itambé, na Chapada dos Guimarães. A comunidade está a 30 km distante do centro do município, e 90 km de Cuiabá, capital do estado de Mato Grosso. A população soma aproximadamente 320 pessoas. As famílias se mantêm economicamente por meio da piscicultura, criação de pequenos animais, agricultura de subsistência e artesanato.

As pesquisas de Carril (2017), O`Dwyer (2002), Castilho (2011) e Leite (2000) chamam a atenção para o fato de que, na contemporaneidade, os quilombos, em sua maioria, não se encontram isolados geograficamente e também não constituem

.....

uma unidade cultural homogênea. Para as pesquisadoras supracitadas, o conceito de quilombo deve ser visto com base na perspectiva do sujeito em sintonia com o sentimento de pertença, incluídas aí suas formas de organização social pautadas em sua história. Nesses pressupostos, a comunidade de Itambé está integrada às várias comunidades vizinhas e encontra-se em processo de afirmação identitária e cultural, assim como em processo de (re)apropriação de suas histórias.

Munanga (1996) observa que a palavra ki-lombo é originária da língua banto, falada por grupos que viviam entre Angola e Zaire entre os séculos XVI e XVII. No entendimento do mesmo autor, os quilombos formados no Brasil guardam muitas semelhanças com o quilombo africano, pelo fato de abrigarem indivíduos de diversas etnias, insatisfeitos com a sociedade opressora. Aos moldes do quilombo africano, os quilombolas no Brasil “[...] transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência.” (MUNANGA, 1996, p. 63). Falar dos quilombos e dos quilombolas na conjuntura atual é, portanto, “[...] falar de uma luta política.” (LEITE, 2000, p.333).

Na única escola existente na comunidade, a Escola Estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira Rica, trabalham 14 professores que atendem a 120 estudantes, distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: fundamental, médio regular e educação de jovens e adultos (EJA). Todos esses níveis e modalidades funcionam no regime multisseriado. As aulas são ministradas nos turnos matutino e noturno. O ensino está alocado na escola-sede e em oito salas anexas, distribuídas em duas comunidades rurais.

No que toca aos aspectos físicos e estruturais, contava, na época da pesquisa, com oito salas de aula equipadas com cadeiras escolares, quadro-branco e ventiladores de teto. Havia uma sala destinada à direção escolar, um banheiro e um almoraxarifado onde se guardavam materiais pedagógicos. Acresça-se, ainda, uma sala destinada à secretaria escolar, outra destinada à biblioteca, outra à coordenação pedagógica, uma sala de professores, com um banheiro. Existia, igualmente, uma sala destinada ao laboratório de informática; o refeitório com mesas de assento embutido e uma cozinha com despensa, e uma quadra poliesportiva sem cobertura.

As salas de aula no geral estão em boas condições de preservação. São limpas, bem ventiladas, todos os ventiladores funcionam. Ressalva-se que o telhado da escola necessita de manutenção. No período de chuvas, é possível perceber inúmeras goteiras que, além de dificultarem o estudo dos estudantes, o trabalho dos professores e demais servidores, provocam danos aos equipamentos e mobiliários.

Os professores trabalham em turmas multisseriadas<sup>1</sup>, que reúnem o 7.º, 8.º e 9.º anos do ensino fundamental e o 2.º e 3.º ano do ensino médio, com a agravante de os estudantes estarem em diversas faixas etárias. Outro dado importante que merece registro é que a professora cuja aula foi observada, assim como os demais docentes, é polivalente<sup>2</sup>, ou seja, é a única professora responsável por ministrar as disciplinas de língua portuguesa, arte e espanhol.

<sup>1</sup> As classes multisseriadas são os modelos em que várias séries são agrupadas em uma única turma, sob a responsabilidade de um professor. A justificativa que a Secretaria de Educação dá para esse tipo de organização é que o número de alunos não é suficiente para formarem turmas com uma única série. A própria LDB tem apenas o artigo 28, com 3 incisos, dedicado à educação do campo, e apenas o inciso I se refere à metodologia para essa modalidade.

<sup>2</sup> Referendado pelo parecer n.º 895/71. O documento define como professor polivalente aquele que ministra variadas disciplinas do 1.º ao 2.º grau. Para o parecer n.º 16/1999, a polivalência é entendida como atributo de um profissional possuidor de

É importante ressaltar que os estudantes não possuem livro didático de nenhuma disciplina, a escola não conta com biblioteca, não oferece laboratório de informática e a *internet* funciona precariamente. Os recursos didáticos são escassos, o giz branco e a lousa são as únicas ferramentas de trabalho postas à disposição dos professores. Além disso, destacam-se as dificuldades de acesso a materiais e recursos para atender às necessidades específicas da educação escolar quilombola. Sejam exemplos os materiais didáticos que auxiliam no trabalho de afirmação identitária e cultural, tais como os relacionados à etno-história, etnoliteratura, etnolinguagem, etnomatemática e demais etnossaberes. De igual modo, há a necessidade de recursos financeiros para aulas práticas das disciplinas que integram a área específica de conhecimento Ciências e Saberes Quilombolas, notadamente Práticas em Cultura e Artesanato Quilombola, Prática em Técnica Agrícola Quilombola e Prática em Tecnologia Social (MATO GROSSO, 2010).

Por respeito à ética, nomeamos a professora que concedeu os dados para este estudo de Dalva. A professora tem 45 anos, declara-se negra e quilombola. É natural de Chapada dos Guimarães, cursou duas graduações, sendo a primeira delas Letras (Português/Espanhol) e a segunda Pedagogia. As duas licenciaturas foram cursadas em uma instituição privada, tendo aí concluído também dois cursos de especialização. Iniciou seu trabalho como docente na escola objeto deste trabalho em 1996. Tem 21 anos de experiência no magistério e, nesse percurso, atuou em várias outras escolas da rede estadual e particular.

Metodologicamente, a pesquisa se insere numa abordagem qualitativa do tipo etnográfica, amparada nas concepções de Geertz (1989). Segundo este autor, praticar etnografia é não somente estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. Mas o que a define é sobretudo o tipo de esforço intelectual para uma “descrição densa” (GEERTZ, 1989, p. 15). A descrição densa se caracteriza como um modo de registrar o observado, em suas mais diversas particularidades, atento a todos os pequenos fatos que giram em torno da vida social. Não bem os fatos em si, mas a ação social destes fatos. Não se buscam leis gerais, mas sim significados/significações. A entrevista semiestruturada e a observação participante constituem, nesta pesquisa, os principais instrumentos de coleta de dados.

A técnica de observação pressupõe a participação interativa do pesquisador e sua imersão nos grupos em que ocorrem os eventos a serem observados (ANDRÉ, 2012). Teve como propósito apreender o contexto escolar, a dinâmica da sala de aula e os saberes mobilizados pela professora durante sua atuação docente. Foram observadas as aulas de arte realizadas no mês de maio de 2017, em uma turma multisseriada que engloba o 8.º e o 9.º ano do ensino fundamental. A referida aula teve a duração de 45 minutos. Na sala estavam presentes 16 dos 17 estudantes matriculados, sendo 9 meninas e 7 meninos, com idade entre 13 e 14 anos.

Na aula observada, a professora recorreu didaticamente à aula expositiva e dialogada, lançando mão, como recurso didático, de oito ilustrações que retratavam homens e mulheres de origem africana, telha de barro, tintas de cores va-

---

competências que lhe permitam superar os limites de uma ocupação ou campo circunscrito de trabalho para transitar para outros campos ou ocupações da mesma área profissional ou de áreas afins (BRASIL, 1999). No entanto, na realidade de escolas quilombolas, as razões são de outra ordem, sobretudo pautadas na “economia” do Estado.

riadas, pincéis, sementes diversas e alguns pedaços de madeira que foram recolhidos no descarte de uma pequena marcenaria local. O trabalho proposto aos estudantes foi a pintura de desenhos africanos em telha de cerâmica.

Todas as aulas foram gravadas com auxílio de uma filmadora. Algumas situações julgadas relevantes foram registradas em um caderno de campo para que posteriormente pudéssemos nos valer dessas anotações com o intuito de esclarecer possíveis dúvidas. As filmagens, assim como a entrevista, foram feitas com a anuência da professora pesquisada mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As falas gravadas foram transcritas e editadas, de acordo com as normas-padrão da língua escrita.

A entrevista foi realizada no dia 6 de maio, em uma das dependências da escola. Teve por objetivo conhecer a origem social, cultural, o processo de escolarização, de formação, assim como a percepção da professora sobre suas próprias práticas pedagógicas. Entendemos como Nóvoa (1992) que conhecer a história de vida do professor é essencial para compreender sua prática profissional. O autor lembra que “[...] não é possível separar o eu pessoal do eu profissional.” (NÓVOA, 1992, p. 7). O indivíduo manifesta sua subjetividade e interpreta suas ações no plano individual e coletivo na busca de significados para construção de sua identidade profissional.

### **3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA, FORMAÇÃO DOCENTE E SABERES EXPERIENCIAIS**

Colocar em evidência a ação pedagógica de uma professora negra e quilombola seria estanque se não considerássemos a condição racial dela e dos estudantes da comunidade, bem como a localização geográfica da escola, como um quilombo rural, na relação de exclusões sociais. Pois, historicamente, o Estado brasileiro, por meio de vários mecanismos e dispositivos legais, e atravessado pelo racismo velado, tem produzido uma estrutura institucional que tem excluído e deixado à margem do processo formal de escolarização a população negra, e mais ainda a negra-campesina.

A consequência dessa história perversa pode ser percebida atualmente no baixo índice de escolarização desse grupo, se comparado ao da população branca. De acordo com as reflexões de Carril (2017), mesmo na atualidade, a escola pública não contempla grande parte da sociedade brasileira e, principalmente, deixa o negro à margem do direito à educação, convertendo a “[...] diversidade racial em padrão de superioridade/inferioridade humana, intelectual, cultural, moral.” (ARROYO, 2013, p. 152).

No contexto dessa discussão, relevante o entendimento de Moreira e Candau (2003, p. 161):

A escola sempre teve dificuldade em lidar com pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Contudo, Santos (1999) explica-nos que é papel da escola desenvolver estratégias que visem eliminar desigualdades historicamente acumuladas, garantindo

a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização, decorrentes de motivos raciais e étnicos. É nesse sentido que foram elaboradas as políticas afirmativas, que vêm se ampliando nas universidades, como é o caso de cotas para negros nas instituições de ensino superior, extensiva hoje à praticamente todas as universidades públicas; políticas de cotas no mestrado e doutorado, e políticas de cotas para quilombolas nos diversos níveis de formação, como as existentes na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Neste viés, também têm sido elaboradas políticas específicas voltadas para a educação escolar quilombola como uma forma de reconhecer e compensar, no âmbito educacional, o absoluto ocultamento e a invisibilidade histórica de grupos étnicos excluídos da pauta dos projetos educacionais nacionais. Contudo, uma ação afirmativa irá gerar efeitos na vida dos sujeitos se tiver como objetivo central propiciar as condições efetivas para que as situações de desvantagem sejam superadas e eliminadas (SOARES, 2012).

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (BRASIL, 2012a, 2012b), a educação ofertada aos povos quilombolas faz parte da educação nacional e, nesse sentido, deve ser garantida como um direito. Portanto, estas diretrizes orientam os sistemas de ensino e as escolas de educação básica a desenvolver propostas pedagógicas em sintonia com a dinâmica nacional, regional e local.

Ao dialogar com a legislação educacional geral e produzir normas e orientações específicas para as realidades quilombolas, o CNE orienta Estados, Distrito Federal e Municípios na construção das próprias Diretrizes Curriculares em consonância com a nacional e que atendam à história, à vivência, à cultura, às tradições, à inserção no mundo do trabalho próprios dos quilombos da atualidade, os quais se encontram representados nas diferentes regiões do país. (BRASIL, 2013, p. 448).

Em face desse contexto, pensar em uma educação com as comunidades quilombolas não é mesma coisa de pensar educação para as comunidades quilombolas. Essa modalidade de educação requer reflexão a respeito das ações e atitudes necessárias para se construir, junto com esses grupos, um currículo que trate, de forma mais contundente, as vivências históricas dessas pessoas, suas manifestações, seus saberes, seus fazeres, suas lutas, sua participação nos processos sociais.

Isto implica pensar a educação escolar quilombola com base nos contextos de uso do território, da etnicidade e da memória presentes nas narrativas dos sujeitos no intuito de construir metodologias e práticas didáticas que viabilizem aprendizagens, tendo como ponto de partida elementos referentes à realidade local e às vivências dessas comunidades. Essa postura certamente tornará possível “[...] romper com uma história longa de alienação e exclusão étnica e racial que se inaugura com a formação da sociedade brasileira.” (CARRIL, 2017, p. 555).

Diante disso, o papel da Educação Escolar Quilombola é mediar o saber escolar com os saberes locais, advindo da ancestralidade que formou a cultura do segmento negro no Brasil, conforme preconizado nas Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola:

---

Ao dialogar e incorporar os conhecimentos da realidade local dos quilombolas em diálogo com o global, o currículo terá como eixo principal: o trabalho, a cultura, a oralidade, a memória, as lutas pela terra e pelo território e pelo desenvolvimento sustentável dessas comunidades. Significa que a orientação de todas as disciplinas que deverão dialogar transdisciplinarmente entre si deverá ser a vivência sócio-histórica dos conhecimentos e aprendizagens construídos no “fazer quilombola”. (BRASIL, 2013, p.32).

Contudo, para que as escolas quilombolas consigam verdadeiramente cumprir seu papel se faz necessário que seus agentes conheçam a identidade e a cultura quilombola, tais como são e perceber que elementos podem e devem ser transformados em conteúdos escolares, isto é, com o mínimo de concordância e diálogo com essas comunidades. Daí a importância da reflexão e discussão sobre repensar o currículo a estes estudantes, como indicam os estudos de Henriques (2012, p. 11):

As adaptações curriculares necessitam ser pensadas, a partir do contexto grupal em que se insere determinado aluno; a partir de cada situação particular e não como propostas universais. As adequações se referem a um contexto e não a criança. As flexibilizações curriculares devem ser pensadas, a adaptação curricular, feita por um professor, para um aluno específico, é válida apenas para esse aluno e para esse momento e funciona como instrumento para programar uma prática educativa para a diversidade e deve responder a uma construção do professor em interação com o coletivo de professores da escola e outros profissionais das áreas da educação.

Para a construção de um currículo na visão multiculturalista, é necessário romper com a ideia de que existe uma única cultura, aquela que é valorizada pela classe dominante. É importante que o professor seja consciente da necessidade da mudança e empreenda esforços para reformular o currículo e a prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil e irá certamente requerer do professor nova postura, novos saberes, novas estratégias (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Diante do exposto, a presença, a intencionalidade e o trato com a diversidade nos currículos de formação são questões pertinentes e inadiáveis, a partir da compreensão de que a formação nos dá acesso a possibilidades de construção de novos saberes, novas estratégias que podem erradicar do ambiente escolar práticas que, ao longo de décadas, vêm contribuído para perpetuar as condições de subordinação dos grupos historicamente marginalizados.

A apropriação desses saberes certamente lhes possibilitarão novas formas de compreender o espaço escolar e a realidade da qual emergem seus estudantes, permitindo ao professor acessar tais conhecimentos e, com maior desenvoltura, mobilizá-los em prol de uma educação mais justa e adequada aos seus contextos de realização, a partir do questionamento do currículo escolar, das práticas pedagógicas desenvolvidas e da “superioridade” dos saberes gerais e universais sobre os saberes particulares e locais.

A esse respeito, as pesquisas de Tardif (2014) sobre a epistemologia da prática docente enfatizam a importância de se compreender como os saberes dos

professores são constituídos e mobilizados durante sua atuação profissional. O referido autor afirma que, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente mobilizam o seguinte: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa mescla de saberes, para Tardif (2014), constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Nessa propositura o autor esclarece que

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. [...] um professor nunca define sozinho e em si mesmo o seu próprio saber profissional. Ao contrário, esse saber é produzido socialmente, resulta de uma negociação entre diversos grupos. (TARDIF, 2014, p. 113).

Pimenta (1999) destaca a importância da mobilização dos saberes para a construção da identidade profissional do professor, porém identifica apenas três tipos de saberes da docência: a) saberes da experiência, aqueles aprendidos pelo professor desde quando estudante com os professores que lhe foram significativos; b) saberes do conhecimento, os que abrangem a revisão da função da escola na transmissão dos conhecimentos e as suas especialidades num contexto contemporâneo; c) saberes pedagógicos, aqueles que abarcam o conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, e que serão construídos a partir das necessidades pedagógicas reais.

Neste artigo, como já supracitado, daremos ênfase aos saberes experienciais. Pimenta (1999) define tais saberes como aqueles advindos da história de vida, das relações que os docentes obtiveram ao longo de suas vivências e no contato com a escola, seja como estudante, seja como professor. A autora supramencionada afirma que as noções de como ser docente, o que é ser um bom ou um mau docente, a consciência da (des)valorização social dos professores, as noções de bons conteúdos, das boas turmas, assim como as mudanças que ocorreram ao longo da história profissional e a reelaboração de seus saberes, vêm destas experiências.

Desse modo, os saberes indispensáveis ao ensino são reelaborados e reconstruídos pelos docentes, à medida que são confrontadas suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares, com as de outros docentes. Nessa confrontação, há um processo constante de trocas de experiências entre os colegas de trabalho, o que permite que os professores, a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir ou ampliar seus saberes experienciais (PIMENTA, 1999).

Borges (2004) destaca o fato de os saberes da experiência preencherem as lacunas deixadas pela formação profissional acadêmica em função de as instituições formativas oferecerem um contato muito elementar aos professorandos, com as práticas pedagógicas, no seu acontecer. Dessa forma, as experiências do fazer cotidiano do docente, os saberes imediatos relacionados ao campo profissional construídos nas tentativas de erro ou acerto, ou observados, ou construídos nas relações ou confrontos, adquirem validade e objetividade e torna-se fontes de referência para a sua ação docente.

Segundo Tardif (2014), os saberes experienciais podem ser definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Contudo, os autores citados ressaltam que os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros. Além disso, eles são o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados por todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional.

Do mesmo entendimento comungam Portela, Santos e Gebran (2016), ao destacar que, no campo educacional, o sujeito da experiência, reconhecido naquele que exerce a docência, é alguém que distingue o saber científico da informação, que adota umas práxis distinta e singular, que não se regula pela técnica, pelo excesso de explicações, e reconhece que a experiência e os saberes que dela derivam constituem aquilo que permite a apropriação da própria vida, distintamente do saber científico (o que não significa excluí-lo da ação educativa), do saber superficial da informação tão valorizada em tempos de *internet* e das técnicas mecânicas do “como fazer”.

Para esses autores, a experiência, vista nessa perspectiva, pode educar e ampliar o olhar, gerar práticas educativas sensíveis em contato com o mundo e oferecer outras possibilidades para o ensino e a aprendizagem, como no campo da expressão pessoal, que tem vínculos profundos com a poética manifesta na singularidade, na diversidade e na transculturalidade. É preciso lembrar que é na escola ou em grupos que as identidades dos estudantes são construídas; portanto, é necessário atribuir significados ao que se ensina, o que, muitas vezes, não se situa apenas no campo da racionalidade, da técnica, da receita ou dos modelos do como fazer (PORTELA; SANTOS; GEBRAN, 2016).

Essas considerações sobre os saberes da experiência nas práticas de ensino, especialmente no ensino de arte, em escola quilombola, podem reposicionar a prática docente não como algo tecnicamente planejado, mas como algo que se processa no caminho, permitindo retomar conceitos, ideias e posições a favor de uma ação educacional compatível com a realidade em que os estudantes estão inseridos. Nesse contexto, os docentes apresentam carência na formação técnica e científica e não dispõem de recursos suficientes para investirem em materiais específicos, necessários aos seus trabalhos.

Assim, compreende-se que os estudos dos autores aqui citados oferecem elementos importantes para compreender o fazer pedagógico da professora Dalva, seus sentidos e acepções, tendo em vista seus saberes e fazeres relacionados ao contexto da Escola Estadual reunidas de Cachoeira Rica, localizada no quilombo Itambé, na Chapada dos Guimarães (MT).

#### **4 OS SABERES EXPERIENCIAIS E OS FAZERES DA PROFESSORA PESQUISADA**

Partimos da perspectiva de que os saberes docentes se constroem “[...] nos diferentes processos de socialização profissional e até pré-profissional, isto é, nos diferentes grupos e contextos da vida social de que participa: grupo familiar, escola, amigos, universidade, associações etc.” (BORGES, 2004, p.28). Faz-se, então, necessário compreender o contexto de vida no qual a professora Dalva forjou seus

conhecimentos e experiências. Nesse sentido, é importante trazer a lume seu relato a propósito da origem familiar, social, somado a seu processo de escolarização:

Nasci aqui, sou quilombola, meus pais, meus avós também eram daqui, tenho o pé fincado nessa terra. Minha infância e adolescência não foi fácil, éramos bem pobres e passamos por muitas dificuldades, morávamos em uma casa de pau a pique, coberta com folhas de bacuri e dormia com meus oito irmãos em uma mesma cama com colchão de capim. Depois que meu pai morreu, a situação piorou muito, minha mãe ficou com nove filhos para criar e tinha mais um na barriga a caminho. Minha irmã mais velha teve que ir para cidade trabalhar de babá e eu logo depois também fui, parei de estudar com 12 anos. (Professora Dalva, 2017).

Com base na fala da professora, é possível perceber o orgulho com que ela afirma seu pertencimento à comunidade, mas também é possível compreender que o fenômeno da pobreza permeou toda sua infância, obrigando-a a inserir-se no mercado de trabalho precocemente para ajudar no sustento dos irmãos menores, deixando assim os estudos para quando fosse possível, conforme ela mesma relata: “Eu gostava de estudar, me empenhava porque sabia que a escola poderia mudar minha vida, mas a necessidade naquele momento falava mais alto, então larguei e fui trabalhar.” (professora Dalva, 2017).

Na visão de Hasenbalg (1990), os negros enfrentam maior dificuldade em permanecer na escola. O trabalho, desde a infância, é uma das variadas razões, o que se reflete em taxas de escolarização geralmente inferiores às dos brancos. Essa trajetória, por vezes, além de mais curta, é acidentada, fato que podemos confirmar na trajetória escolar da professora entrevistada:

Só voltei a estudar quando me casei. Meu esposo me deu condições e me incentivou a retomar os estudos, fiz supletivo a distância, terminei o ensino fundamental e depois fiz o curso magistério. Percorria mais de 90 km todo dia para estudar, porque aqui na comunidade não tinha ensino médio. Logo que terminei o magistério comecei a dar aulas e a partir daí nunca mais parei de estudar. (Professora Dalva, 2017).

Percebe-se que a professora ingressou em um ensino na modalidade supletivo e a distância. Em que pesem as variações nessas modalidades, a qualidade do ensino e a aprendizagem são frequentemente questionadas. Há que relevar também o esforço que os negros, residentes em comunidades rurais, fazem ao ter de percorrer longas distâncias para acessar a escola, na cidade, pois é bem recente a possibilidade de cursarem o ensino médio, quando não até mesmo o nível fundamental, nos territórios rurais e quilombolas. Sobre sua trajetória profissional, ela relata o que segue:

Em 1986 terminei magistério, comecei a dar aulas na escola Cachoeira Rica, depois fiz faculdade em 1999 e resolvi ir em busca de outras experiências. Trabalhei um ano em Chapada dos Guimarães e dois anos em Cuiabá. Foi uma experiência boa, aprendi muito, mas não me adaptei à cidade grande e resolvi ficar por aqui mesmo, aqui conheço todos e, todos me conhecem, me sinto acolhida. Além do mais, a comunidade precisa de professores que sejam daqui, que entendam o

.....

modo de vida da nossa gente e que trabalhem por nós, para melhorar nossa vida. (Professora Dalva, 2017).

O relato da professora deixa transparecer que sua trajetória profissional, em grande medida, é centrada na escola estadual Quilombola Reunidas de Cachoeira, onde certamente acumulou diversos saberes inerentes à cultura local. Ademais, a professora é nativa, fato que, com certeza, contribui para que ela desenvolva uma prática pedagógica muito mais próxima da realidade e das necessidades dos estudantes do que um professor que reside fora da comunidade. E ela tem consciência disso.

Cabe ressaltar, mais uma vez, que ter preferência na atribuição de aulas, na própria comunidade, é uma luta que os professores nativos de comunidade quilombola têm travado no estado de Mato Grosso. A Secretaria de Estado da Educação, historicamente, tem feito a atribuição de aulas de modo universal, ou seja, qualquer professor, a depender de sua pontuação, pode pleitear vaga em qualquer escola que desejar, até mesmo em escolas quilombolas.

No que tange à construção de saberes, a professora faz esta ressalva: “Não trabalhei em muitas escolas, mas trabalhei muito aqui onde estou, tenho um trabalho focado na minha comunidade.” (Professora Dalva, 2017). Segundo ela, sua atuação por tantos anos na mesma escola a ajudou a compreender melhor os preceitos da educação escolar quilombola, tornando-a capaz de aliar os conhecimentos construídos durante a graduação. A junção destes saberes certamente a torna capaz de realizar um trabalho mais autêntico e mais específico, tal como os preceitos da educação quilombola exigem.

No atinente à escolha da profissão docente, Dalva salienta que sua tia foi sua grande incentivadora: “Me espelho nela e no que ela fazia na escola quando foi minha professora, ela também era negra e sempre abordava a questão da cultura negra em suas aulas e dizia para termos orgulho de quem éramos.” (Professora Dalva, 2017). A professora ainda elucida que sua grande motivação para desenvolver um trabalho pedagógico alinhado à especificidade quilombola se deve primeiramente aos exemplos de sua ex-professora e tia.

Professora Dalva, quando arguida sobre a maneira como trabalha a especificidade quilombola, responde, orgulhosa, que

Meu planejamento é voltado para as raízes da comunidade, meu esforço é para que meus alunos percebam e valorizem tudo de bom que nossa comunidade possui. A discussão sobre quilombo, escravidão, preconceitos e racismo deve sempre fazer parte das aulas, pois é uma maneira deles compreenderem melhor sua história, sua ancestralidade, melhorar a autoestima e resistir à opressão. Entendo que quilombo é lugar de resistência. Além disso, pintamos as paisagens locais, utilizamos cascas de madeira nativa para fazer trabalhos manuais, produzíamos colares com sementes colhidas nas matas locais, transformamos sucatas em arte. Todo esse material posteriormente é vendido na feira em Chapada e acaba se transformando em uma fonte de renda, assim os alunos aprendem e depois ensinam às mães que também passam a produzir para vender. (Professora Dalva, 2017).

A fala da professora deixa entrever que ela, costumeiramente, aborda questões raciais em sala de aula, fato que pôde ser comprovado no decorrer das obser-

vações de suas aulas. Foi possível constatar também que toda a turma demonstra entusiasmo em participar dos debates propostos pela professora durante uma aula dialogada sobre a cultura africana a que tivemos oportunidade de assistir. A professora se mostrou bastante à vontade com os estudantes; estes, por sua vez, disputavam acirradamente uma oportunidade de fala.

A professora assegurou não encontrar dificuldade em desenvolver um trabalho enfocando conteúdo específico que abarcasse as particularidades da educação escolar quilombola. Ela não encontra resistência por parte dos estudantes, pois estes sempre demonstram curiosidade e muito interesse em aprender coisas novas, jamais se recusando a sequenciar as atividades propostas. Afirma ela o seguinte: “[...] diante disso me sinto mais encorajada a continuar trabalhando dessa forma, mesmo diante das críticas que recebo por parte de alguns colegas que não entendem minha proposta.” (Professora Dalva, 2017).

A professora acredita, contudo, que seu trabalho poderia melhorar de forma significativa, se amparado por material pedagógico específico que se ocupasse da temática - “[...] falta tecnologia, material pedagógico, recursos didáticos, livros, jornais, TV, revistas, computador com *internet*, tudo isso é fonte de conhecimento e poderia ajudar muitos nossos alunos, mas aqui não temos nada disso.” (Professora Dalva, 2017). Inquirida sobre o que faz diante da indisponibilidade desse material e dos recursos pedagógicos, a professora assim declarou:

Não é fácil, mas procuro fazer mais com o pouco que tenho, quando a aula é sobre produção de artesanato, convido os alunos a ir buscar os materiais nas matas próximas, aí aproveitamos o que temos por aqui, cascas de madeira, sementes, folhas secas, troncos de árvores caídas, tudo vira matéria-prima para aula de arte. Quando a aula é mais teórica, recorro aos amigos que moram na cidade, a eles peço revistas, jornais. Quando vou discutir questão racial parto desses aparatos, problematizo a questão do racismo, discriminação a partir de situações que eles já conhecem. (Professora Dalva, 2017).

Podemos perceber, na narrativa acima, a importância do saber da experiência convertida em práticas pedagógicas, tendo em vista que a professora Dalva invoca esses conhecimentos para explorar e recolher do local material para tornar suas aulas mais atrativas. Diante do que depara nas matas que estão em torno da comunidade, a professora amplia as possibilidades pedagógicas, consegue selecionar esse material e convertê-lo em recurso didático alinhado a especificidades exigidas pelo contexto escolar. Nessa perspectiva, é possível afirmar que o conhecimento mobilizado pela professora está impregnado de criatividade, de afetividade e de saberes experienciais, o que facilita recorrer a procedimentos coerentes para obter condições de trabalho mesmo diante de situações instáveis e complexas (TARDIF, 2014).

Ao ministrar aulas fazendo uso de recursos didáticos do cenário natural existencial dos estudantes, envolvendo-os na seleção do material, a professora faz a transposição do papel de narradora da educação para o de mediadora da construção de conhecimentos significativos aos estudantes. Um ensino baseado no diálogo e no exercício de busca do saber, de forma participativa, em uma relação horizontal e amistosa entre educando e educador, tece possibilidades de rompimento com o modelo de educação verticalizada, em que o professor é um deposi-

.....

tante de saberes, e o estudante, um simples e passivo recipiente depositário do saber já elaborado (FREIRE, 1996).

A respeito dos critérios de ordenamento e escolha do material a professora salienta o seguinte:

Os recursos devem ser usados de forma criteriosa para que sejam eficientes e úteis para alcançarmos os objetivos que queremos. E é importante que o professor se envolva no processo de seleção e adequação dos recursos que leva para sala, buscando conhecê-los, e refletir sobre a sua utilização pedagógica, não é qualquer coisa que serve. Isso foi muito bem explicado, ainda na graduação, e para mim faz muito sentido, me tornei muito mais criteriosa com as coisas que levo para meus alunos. No magistério não tive essa informação. (Professora Dalva, 2017).

A narrativa acima explicita o saber da professora a propósito da utilização do material e dos recursos didáticos, um saber que, segundo a docente, foi apropriado por ela ainda na graduação. Para a professora pesquisada, eis o que a formação inicial significou:

A faculdade me habilitou, me possibilitou o acesso ao cargo de professora, mas não me preparou de forma adequada para realizar um trabalho eficiente em sala de aula. Muitas coisas que faço em sala de aula aprendi com a vida, com os anos, outras aprendi com os colegas mais experientes, com o que vejo outros professores fazendo, com a coordenadora, nas formações e cursos que fiz, pelas escolas onde trabalhei e até mesmo com meus alunos. Tudo isso me ajudou a me constituir a professora que sou hoje. (Professora Dalva, 2017).

Seu discurso realça as acepções de Tardif (2014), Pimenta (1999) e Borges (2004), quando afirmam que o fazer diário do professor não se prende apenas aos conhecimentos formais, adquiridos notadamente nos cursos de formação, mas, de modo essencial, depende das observações diárias que o professor apreende do seu próprio trabalho, dos seus estudantes, da escola, da sociedade e da reflexão cotidiana que impõe todo trabalho pedagógico. É nesse sentido que se pode afirmar que os saberes experienciais têm implicações positivas na prática pedagógica do professor, pois é com esse alicerce que os nutrientes da educação escolar fortalecem as relações entre saberes e trabalho do professor na sala de aula.

Para os autores supracitados, os saberes experienciais estão amalgamados à história de vida do professor, razão pela qual eles caracterizam um saber existencial, que não se dissocia da vivência do professor, o qual carrega as marcas não só da profissionalidade, mas também da sua identidade, do seu modo de agir e, principalmente, da sua maneira de ser. É inquestionável que o saber da experiência seja também um saber que se constrói no dia a dia da escola, que se dinamiza e, por isso mesmo, se transforma e se edifica na vida do professor, na sua história profissional.

Ao perguntar o que é ser um bom professor, obteve-se a seguinte resposta:

O bom professor é aquele que se preocupa com o aprendizado do aluno, que o ajuda a superar as dificuldades, que o encoraja a continuar estudando mesmo diante de tantos e todos os obstáculos enfrentados,

que o respeita como ele é e que o ensina a respeitar e ser respeitado pelos demais. No nosso caso aqui, o bom professor deve se preocupar com o resgate da nossa cultura e valorização da nossa raça para que nossos alunos cresçam conscientes do seu valor no mundo e de sua contribuição para formação do Brasil. (Professora Dalva, 2017).

Com base nessa narrativa, é possível apreender a preocupação da professora pesquisada com a formação integral dos estudantes, com a integração deles à sociedade, graças ao fortalecimento da identidade. A professora salienta o seguinte: “Não me considero uma boa professora, tenho minhas limitações, mas me esforço muito para ajudar meus alunos, pois me identifico com eles.” (Professora Dalva, 2017). Na fala da professora, são perceptíveis sentimentos de pertença ao lugar, à escola e, principalmente, um sentimento de comunhão com os estudantes, com quem ela convive dentro e fora dos muros da escola, numa profunda identificação.

As narrativas da professora aqui descritas foram confrontadas com a observação das aulas. Disso tudo, foi possível observar que a docente ambienta um trabalho contextualizado às necessidades dos estudantes negros quilombolas, dando relevância ao conteúdo específico, que abarca a história da escravidão, a construção social do racismo e demais mazelas que esses mecanismos provocam. Ela discute os temas com conhecimento de causa, problematizando tais questões em sala de aula de forma crítica, criativa, motivadora e instigante. Ela parte da experiência existencial dos estudantes, da ação dialógica deles com o seu universo local.

A observação das aulas da professora indicou, em seu modo de enfrentar os temas da aula, uma perspectiva positiva em relação à cultura africana como constituinte e formadora da sociedade brasileira. Recoloca os negros no seu lugar de sujeitos históricos, remexendo nas visões racistas que estão encrustadas no imaginário social, por meio do qual os estudantes da escola são duramente atingidos. É interessante destacar que, mesmo perante todas as adversidades com que a professora esbarra no ambiente escolar, a exemplo da falta de material adequado, inexistência de recursos didáticos e pedagógicos, ela investe na preparação das aulas, na transposição didática dos conteúdos e não mede esforços na tentativa de empreender ações cada vez mais alinhadas ao contexto escolar quilombola e às vivências dos estudantes. De forma muito particular, ela busca, a todo momento, valorizar as belezas e as especificidades do local e reforçar a identidade, a autoestima e a autoaceitação da negritude nos estudantes. Por certo, essa postura pedagógica da professora está imbricada também no sentimento de pertença àquele território.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do presente estudo desvelam que a professora, em suas práticas pedagógicas, mobiliza saberes prioritariamente oriundos de suas vivências experiências, construídos ao longo de sua vida profissional, decorrentes de sua interação social com a comunidade onde nasceu, cresceu, vive e trabalha. A professora busca mesclar todos esses saberes de forma criativa, articulando-os com a realidade específica quilombola. Essa prática fica evidente quando ela problematiza a questão da escravatura e põe, em uma perspectiva positiva, a cor negra, recorrendo aos textos e às imagens que levou para sala de aula. Suas experiências

de vida e profissional também são mobilizadas na elaboração do material pedagógico, a partir de recursos oferecidos pela ambiência dos estudantes. Diz a professora o que segue: “[...] aproveitamos o que temos por aqui, cascas de madeira, sementes, folhas secas, troncos de árvores caídas, tudo vira matéria-prima para aula de arte.”

As reflexões aqui tecidas sinalizam que, neste caminho de desafios cotidianamente percorrido pelos professores de educação escolar quilombola, há iniciativas docentes que merecem destaque, por fazerem diferença na vida dos estudantes, trazendo ao palco deles o reconhecimento de histórias, culturas e identidades negadas. Contudo, é de extrema relevância documentar que tais iniciativas podem ser potencializadas e ampliadas com a implementação de políticas públicas que visem à melhoria das estruturas físicas destas escolas, com investimentos em material e em recursos pedagógicos adequados ao contexto escolar quilombola. Não há dúvida de que essa melhoria está, de certa forma, encadeada com a necessidade de investimento do Estado.

A ação isolada de uma docente que luta brava e inventivamente por uma educação quilombola contextualizada demonstra uma possibilidade de fazer, mas certamente não é suficiente para promover seus estudantes a sujeitos conscientes de si, de seus contextos e, ao mesmo tempo, sujeitos capazes de se integrarem ao cenário global, cultural, político e social de forma ativa e transformadora. Necessário se faz recolocar os problemas em seus devidos lugares, pois eles estão muito além da comunidade e da escola quilombola, das famílias, dos estudantes e de seus professores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- ARROYO, Miguel. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara, SP: JM Editora, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 16/2012, aprovado em 5 de junho de 2012*. Relatora: Nilma Lino Gomes. Brasília: MEC/CNE, 2012a. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n.º 8, de 20 de novembro de 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012b.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2013.
- CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 539-564, abr./jun. 2017.

- CASTILHO, Suely Dulce de. *Quilombo contemporâneo: educação, família e culturas*. Cuiabá: EdUFMT, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. *Raça e oportunidades educacionais no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990. (Cadernos de Pesquisa, n. 73).
- HENRIQUES, Rosângela Maria. 2012. *O currículo adaptado na inclusão do deficiente intelectual*. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br>. Acesso: 5 mar. 2013.
- LEITE, Ilka Boaventura. *Os quilombos no Brasil: questões conceituais e normativas*. Florianópolis: Etnográfica, 2000. v. 4.
- MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. *Orientações curriculares: diversidades educacionais*. Cuiabá: Defanti, 2010.
- MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, ago. 2003.
- MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, São Paulo, n. 28, p.56-63, dez. 1995/fev. 1996.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992. p. 15-34.
- O'DWYER, Eliane Catarino (org.). *Quilombos: identidade étnica e territorialidade*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002.
- PIMENTA, Selma. Garrido. Saberes pedagógicos e atividades docentes. In: PIMENTA, S. G.(org.). *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-32.
- PORTELA, Maria Brígida Valentim; SANTOS, Genivaldo de Souza; GEBRAN Raimunda Abou. Os saberes da experiência e a construção da poética docente para o ensino de arte. *Comunicações*, Piracicaba, v. 23, n 1, p. 225-238, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23n1p225-238>. Acesso em: 19 nov.2017.
- SANTOS, Hélio. Políticas públicas para a população negra no Brasil. *Observatório da Cidadania*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 147-157, 1999.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 16, n. 3, p. 415-428, set./dez. 2010.

Recebido em: 29 ago. 2018

Aceito em: 5 mar. 2019