



Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-Graduação em Literatura e Práticas Sociais

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE DOCENTES DE FORMA A CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

FERNANDA ROSE SILVA

Brasília – DF
2024

Universidade de Brasília
FERNANDA ROSE SILVA

Instituto de Letras
Departamento de Teoria Literária e Literaturas
Programa de Pós-graduação em Literatura e Práticas Sociais

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE DOCENTES DE FORMA A CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação / Curso de Mestrado do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília – TEL - UnB, como parte integrante dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Literatura.

Orientadoras: Professoras Doutoras Maria da Glória Magalhães dos Reis e Dora François Salsano.

Brasília – DF
2024

**Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pela autora**

Si Silva, Fernanda Rose
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA NA FORMAÇÃO INICIAL
DE DOCENTES DE FORMA A CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL /
Fernanda Rose Silva; orientadora Maria da Glória Magalhães dos Reis;
co-orientadora Dora François Salsano. -- Brasília, 2024.
100 p.

Dissertação (Mestrado em Literatura) -- Universidade de Brasília,
2024.

1. Literatura dramática africana. 2. Formação Inicial de
Professores. 3. Educação Decolonial. I. Reis, Maria da Glória
Magalhães dos , orient. II. Salsano, Dora François, co-orient. III.
Título.

FERNANDA ROSE SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE DOCENTES DE FORMA A CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO
DECOLONIAL**

Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-graduação do Departamento de Teoria Literária e Literaturas do Instituto de Letras da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestra em Literatura, APROVADA – ATA Nº 55 em 20 de setembro de 2024 pela Banca Examinadora constituída pelas seguintes membras e membro:

BANCA EXAMINADORA:

PRESIDENTE:

Prof. Dra. Maria da Glória Magalhães dos Reis - Universidade de Brasília – UnB

MEMBROS(AS):

Prof. Dra. Josilene Pinheiro-Mariz - Universidade Federal de Campina Grande - UFCG

Prof. Dr. Daniel Teixeira da Costa Araújo - Universidade de Brasília – UnB

SUPLENTE:

Prof. Dra. Andréia Mello Lacé - Universidade de Brasília – UnB

Enquanto eu escrevo

Grada Kilomba

Às vezes eu temo escrever.

A escrita adentra o medo

Para que eu não possa escapar de tantas

Construções coloniais.

Nesse mundo

Eu sou vista como um corpo que

Não pode produzir conhecimento Como um corpo fora do lugar

Eu que, enquanto escrevo.

Cada palavra escolhida por mim

Será examinada

E, provavelmente, deslegitimada. Então, por que eu escrevo?

Eu tenho que fazê-lo

Eu estou incrustada numa história

De silêncios impostos,

De vozes torturadas,

De línguas interrompidas por Idiomas forçados

Interrompidas falas

E eu estou rodeada por

Espaços brancos,

Onde dificilmente eu posso adentrar e permanecer.

Então, por que eu escrevo?

Escrevo, quase como na obrigação Para encontrar a mim mesma

Enquanto eu escrevo

Eu não sou o Outro

Mas a própria voz

Não o objeto

Mas o sujeito.

Torno-me aquela que descreve

E não a que é descrita

Eu me torno autora,

E a autoridade

Em minha própria história

Eu me torno a oposição absoluta

Ao que o projeto colonial predeterminou

Eu retorno a mim mesma

Eu me torno.

AGRADECIMENTOS

A minha vida escolar e acadêmica sempre foi marcada pela pouca presença de pessoas negras (como eu) em espaços de poder, por isso dediquei-me a representar àquelas(es) que queriam, ou pelo menos, deveriam estar nestes lugares mas por situações adversas que permeiam o racismo, isso não foi possível. Por exemplo, minha mãe e minha avó materna que abandonaram a escola ainda crianças porque não se sentiam aceitas ou incluídas neste espaço opressivo.

Por isso agradeço primeiramente a Deus por estar sempre comigo, minha mãe Maria e ao meu pai Manoel, por sempre me apoiarem, fazerem parte das minhas conquistas, me ensinarem o valor da educação e por me incentivarem sempre a correr atrás dos meus sonhos.

Agradeço à minha avó materna Maria Antônia, que perdeu a batalha contra a Covid-19, mas que, apesar dos poucos estudos, via na educação o melhor caminho para transformar a sociedade. Dedico este trabalho à minha avó... Este mestrado é portanto mais do que um diploma que guardarei, mas sim o símbolo de uma vitória para mim e principalmente para a minha mãe e para a minha avó.

Agradeço à minha avó paterna por todos os conselhos e ensinamentos e pela grande influência positiva que exerceu sobre mim e sobre os demais membros da família.

Quero agradecer também à minha irmã Luana e aos meus irmãos Gabriel e Fernando por acreditarem em mim e estarem ao meu lado quando precisei.

Agradeço ao meu amigo-irmão Gustavo, pelos momentos compartilhados durante esses quase 10 anos de amizade. Aos meus amigos do Brasil Natália, Patrícia e Rose e para as(os) que fiz durante as aulas de docentes da França e Portugal. Sou grata por todo o conhecimento aprendido e imortalizado na minha mente e alma.

Agradeço aos docentes que passaram pela minha vida durante a Educação Básica, aos que estão de passagem e aos que virão. Obrigada por não me abandonarem.

Agradeço especialmente à professora Glória Magalhães, minha orientadora, que me permitiu produzir este trabalho e através de sua gentileza e leveza me fez ver a educação pelo prisma do teatro.

Agradeço à professora Dora François por todo o seu ensinamento, pela sua paciência e pela sua sabedoria que me impulsionou a entrar neste mundo da língua francesa e nunca mais desistir!

Agradeço à Universidade de Nantes, à Universidade de Brasília e à Universidade de Aveiro pelo privilégio de ter tido aulas com todas professoras e professores que fizeram parte deste mestrado internacional. Manterei todo o aprendizado comigo.

PREÂMBULO

Olá, Fernanda.

Quem diria que um dos seus sonhos estaria prestes a se tornar realidade? Como pode o tempo passar tão rápido?! Um dia desses, você estava sentada na primeira carteira da sala do Jardim de Infância pensando em como você queria ser igual àquela professora que estava na sua frente. E não é que você realizou?

Apesar de todos os embates enfrentados principalmente por questões que perpassam o racismo, você está aqui, conquistando nada mais, nada menos que um diploma internacional de três Universidades importantes e referenciadas do mundo.

Ingressando no Mestrado Internacional entre as Universidades de Brasília (Brasil) e Nantes (França) me senti muito feliz pois vejo no estudo a forma de resistir e quebrar padrões racistas. Falar sobre educação decolonial, diversidade, antirracismo e literatura dramática africana neste trabalho foi também uma forma de comunicar-se comigo mesma, de entender como aborda o poema de Grada Kilomba colocado acima, as construções coloniais que são impostas mesmo que invisivelmente, ao corpo negro.

Nesse sentido, faz-se mister explicitar que este trabalho foi construído no âmbito da França, onde em comum acordo com minha orientadora, decidimos traduzir essa dissertação para a língua portuguesa com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão pelo público brasileiro. Além disso, foram acrescentados/as autores/as brasileiros/as e outros aspectos relevantes, enriquecendo o trabalho com perspectivas e contribuições do Brasil. Outras motivações importantes para essa tradução incluem a disseminação do conhecimento produzido entre os falantes de português, a promoção de um diálogo acadêmico mais amplo entre os dois países e a valorização da diversidade cultural e linguística. Esta tradução também busca ampliar o impacto e a aplicabilidade dos resultados da pesquisa no contexto educacional brasileiro, proporcionando acesso a um maior número de profissionais e pesquisadores/as interessados no tema.

Assim, continue nessa jornada. Vá em busca dos seus sonhos. É doutorado o próximo passo que você quer seguir? Nem o céu é o limite para você que deseja transformar e descolonizar a educação. Então, doutorado, on y va!

Liberdade, Igualdade, Fraternidade!

Fernanda.

P.S: Quando você menos esperar, a vida vai te surpreender com coisas incríveis!

RESUMO

Nesta dissertação, explorou-se a importância da literatura dramática africana na formação inicial de professoras e professores, promovendo uma perspectiva decolonial. Com foco na obra *Bintou* de Koffi Kwahulé, o tema foi escolhido devido ao fato de que ainda nos espaços acadêmicos pouco ou não são abordadas obras de autores de origem africana. A pesquisa utilizou engenharia de formação, pesquisa de campo e questionários para atingir seus objetivos. Alguns autores que serviram de aporte teórico para subsidiar este trabalho foram: Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira e Vera Candau (2010). O trabalho foi estruturado em quatro capítulos, onde no primeiro discutiu-se a relação dos termos decolonialidade e literatura dramática africana. O segundo, focou na engenharia de formação, apresentando-se uma proposta educativa utilizando-se a peça *Bintou*. A posteriori, são apresentados resultados e discussões a partir de sessões realizadas. Por fim, no último capítulo foram discutidas as políticas educacionais e legislações brasileiras aplicadas ao tema. Concluiu-se que docentes que buscam promover uma educação que desafie os legados do colonialismo promovem o empoderamento cultural e o respeito pela diversidade, criando um ambiente de aprendizado que respeite e celebre a riqueza da diversidade africana.

Palavras-chaves: Literatura dramática africana; Formação Inicial de Professores; Educação Decolonial.

ABSTRACT

In this dissertation, the importance of African dramatic literature in the initial training of teachers was explored, promoting a decolonial perspective. Focusing on the work *Bintou* by Koffi Kwahulé, the theme was chosen due to the fact that, even in academic spaces, works by authors of African origin are rarely addressed. The research employed training engineering, field research, and questionnaires to achieve its objectives. Some authors who provided theoretical support for this work were Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira, and Vera Candau (2010). The work was structured into four chapters. The first chapter discussed the relationship between the terms decoloniality and African dramatic literature. The second chapter focused on training engineering, presenting an educational proposal using the play "Bintou". Subsequently, results and discussions based on the sessions conducted were presented. Finally, the last chapter discussed the educational policies and Brazilian legislation applied to the theme. It was concluded that teachers who seek to promote an education that challenges the legacies of colonialism foster cultural empowerment and respect for diversity, creating a learning environment that respects and celebrates the richness of African diversity.

Keywords: African dramatic literature; Initial Teacher Training; Decolonial Education.

RÉSUMÉ

Dans ce mémoire, l'importance de la littérature dramatique africaine dans la formation initiale des enseignants a été explorée, en promouvant une perspective décoloniale. En se concentrant sur l'œuvre *Bintou* de Koffi Kwahulé, le thème a été choisi en raison du fait que, même dans les espaces académiques, les œuvres d'auteurs d'origine africaine sont rarement abordées. La recherche a employé l'ingénierie de formation, la recherche sur le terrain et des questionnaires pour atteindre ses objectifs. Certains auteurs qui ont fourni un soutien théorique pour ce travail étaient Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira et Vera Candau (2010). Le travail a été structuré en quatre chapitres. Le premier chapitre a discuté de la relation entre les termes décolonialité et la littérature dramatique africaine. Le deuxième chapitre s'est concentré sur l'ingénierie de formation, présentant une proposition éducative en utilisant la pièce *Bintou*. Par la suite, les résultats et les discussions basés sur les sessions menées ont été présentés. Enfin, le dernier chapitre a discuté des politiques éducatives et de la législation brésilienne appliquées au thème. Il a été conclu que les enseignants qui cherchent à promouvoir une éducation qui défie les héritages du colonialisme favorisent l'autonomisation culturelle et le respect de la diversité, créant un environnement d'apprentissage qui respecte et célèbre la richesse de la diversité africaine.

Mots clés: Littérature dramatique africaine; Formation initiale des enseignants ; Éducation Décoloniale.

RESUMEN

En esta disertación, se exploró la importancia de la literatura dramática africana en la formación inicial de profesores y profesoras, promoviendo una perspectiva decolonial. Centrándose en la obra *Bintou* de Koffi Kwahulé, se eligió el tema debido a que, incluso en los espacios académicos, rara vez se abordan obras de autores de origen africano. La investigación utilizó ingeniería de formación, investigación de campo y cuestionarios para alcanzar sus objetivos. Algunos autores que proporcionaron apoyo teórico para este trabajo fueron: Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira y Vera Candau (2010). El trabajo se estructuró en cuatro capítulos. En el primer capítulo se discutió la relación entre los términos decolonialidad y la literatura dramática africana. El segundo capítulo se centró en la ingeniería de formación, presentando una propuesta educativa utilizando la obra *Bintou*. Posteriormente, se presentaron los resultados y las discusiones basadas en las sesiones realizadas. Finalmente, el último capítulo discutió las políticas educativas y la legislación brasileña aplicadas al tema. Se concluyó que los docentes que buscan promover una educación que desafíe los legados del colonialismo fomentan el empoderamiento cultural y el respeto por la diversidad, creando un entorno de aprendizaje que respete y celebre la riqueza de la diversidad africana.

Palabras clave: Literatura dramática africana; Formación Inicial Docente; Educación decolonial.

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Aspectos interpessoais..... | 66 |
| Gráfico 2: Ficha de auto posicionamento identitário..... | 68 |
| Gráfico 3: Habilidades das e dos participantes..... | 69 |
| Gráfico 4: Contato com a literatura dramática africana na escola..... | 84 |
| Gráfico 5: Contato com a literatura dramática africana na Universidade..... | 84 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Koffi Kwahulé..... | 26 |
| Figura 2: QR Code para acesso à peça | 27 |
| Figura 3: Concepções de Hélène Trocmé-Fabre..... | 56 |
| Figura 4: A árvore do conhecimento e da aprendizagem..... | 43 |
| Figura 5: Nuvem de palavras..... | 57 |
| Figura 6. Colagem Grupo 1..... | 61 |
| Figura 7. Cartaz Grupo 2..... | 63 |
| Figura 8: Cartaz Grupo 3..... | 64 |
| Figura 9: Cartaz Grupo 4..... | 65 |
| Figura 10: Alunos participando do jogo La patate Chaude..... | 75 |
| Figura 11: Materiais usados para a oficina de arte frottage..... | 81 |
| Figura 12: Bintou, o pássaro e Moussoba..... | 82 |
| Figura 13: Bintou e a mão divina..... | 82 |
| Figura 14: Bintou dançando a Dança do Ventre..... | 82 |
| Figura 15: Representação final da obra..... | 83 |
| Figura 16: O mundo, as flores, o livro e o continente africano..... | 83 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1: SESSÃO 1- Nome da atividade: Impressões sobre o tema migração/imigração..... | 53 |
| Tabela 2: SESSÃO 2- Nome da atividade: Literatura africana na formação inicial de professores..... | 54 |
| Tabela 3: Respostas dos discentes à questão..... | 59 |
| Tabela 4: Respostas dos e das discentes..... | 70 |
| Tabela 5: Respostas das e dos participantes..... | 85 |
| Tabela 6: Respostas das e dos participantes..... | 86 |

LISTA DE ABREVIATURAS E ACRÔNIMOS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DF – Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PNE - Plano Nacional de Educação

UnB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 18 |
| 1. DECOLONIALIDADE E A LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA..... | 21 |
| 1.1 Sobre o autor..... | 26 |
| 1.2 <i>Bintou</i> e a Desconstrução de Narrativas e a Valorização da Diversidade..... | 27 |
| 1.3 <i>Bintou</i> e o Conceito de Identidade..... | 29 |
| 1.4 <i>Bintou</i> e a Hierarquização do Conhecimento..... | 32 |
| 2. A ENGENHARIA DE FORMAÇÃO..... | 35 |
| 2.1 Proposta educativa com a peça <i>Bintou</i> | 44 |
| a) Familiarização com conceitos essenciais..... | 44 |
| b) História da educação e do colonialismo..... | 45 |
| c) Integração de perspectivas e vozes marginalizadas..... | 46 |
| d) Desenvolvimento da sensibilidade intercultural..... | 47 |
| e) Abordagens de ensino..... | 48 |
| f) Análise e diálogos..... | 49 |
| g) Incorporação nos programas dos cursos..... | 50 |
| h) Avaliação e monitoramento:..... | 50 |
| 2.2 Aprendizagem colaborativa..... | 51 |
| 2.3 O público..... | 51 |
| 2.4 O Projeto de Formação..... | 52 |
| 3. RESULTADOS E DISCUSSÕES | 57 |
| 3.1 Sessão 1 - Representações dos(as) professores (as) em formação inicial..... | 57 |
| 3.2 Ficha de auto posicionamento identitário - <i>Savoir Être</i> | 66 |
| 3.2 Sessão 2 - A literatura dramática africana na formação inicial de professores..... | 75 |
| 3.4 Análise do questionário da segunda sessão..... | 84 |
| 4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... | 87 |

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....94

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....96

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (Lei nº 9.394/96 - Brasil) em seu artigo segundo, a educação visa “o pleno desenvolvimento do aluno, sua preparação para o “exercício da cidadania e sua qualificação para trabalho” (Brasil, 1996). Nesse sentido, torna-se “fundamental criar espaços no âmbito da formação inicial para explicar as teorias implícitas que os alunos trazem para a sua formação inicial, de forma a incentivar a reflexão e o questionamento fundamentado sobre o processo de tornar-se professor” (Flores, 2010, p. 183), “permitindo que nas Universidades atuem na perspectiva da diversidade cultural, colocando sob pressão estereótipos e preconceitos étnico-raciais” (Loro; Souza, 2021, p. 548)

Assim, falar de Educação Decolonial exige “o reconhecimento da educação como um direito e, por outro lado, a tomada em consideração da diversidade como um valor educativo essencial para a transformação das escolas”(Sánchez, 2005, p. 11). Partindo, portanto, do primeiro aspecto, que reconhece a educação como um direito, o estudo da literatura africana é exaltado como um direito das e dos alunos e alunas na escola através da Lei Brasileira 10.639, que exige o ensino obrigatório da cultura africana e afro-brasileira nas escolas, reconhecendo a difusão da produção literária sobre o tema.

Nesse sentido, neste trabalho discutiremos a perspectiva da pedagogia decolonial a partir da peça *Bintou*, na qual será explorada a relação entre migração (contexto em que a história se passa) e pedagogia decolonial. Foi possível perceber que ambos os conceitos podem ser vistos em aspectos como a diversidade cultural, uma vez que a pedagogia decolonial reconhece a importância de abraçar e valorizar esta diversidade, e que a educação neste contexto migratório pode ser focada no respeito e celebração dessas diferentes identidades culturais.

Nessas condições, a questão de pesquisa deste estudo foi: **qual a relevância de oferecer oportunidades de ensino de literatura africana aos professores e professoras em formação inicial, para que possam contribuir para uma educação decolonial?**

Para responder a esta questão, foi criado um dispositivo de ensino baseado na metodologia de engenharia de formação implementada em uma turma de formação inicial de docentes do curso de Língua Francesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília-UnB.

Durante esta formação, foi possível perceber como a literatura africana pode contribuir para a valorização do(a) outro(a), ao quebrar padrões e pontos de vista colonizadores e estereotipados no campo educacional. Assim, a faixa etária escolhida justifica-se pela proximidade da autora e do seu

trabalho com a mesma, além de também, por ser uma das áreas de atuação da(o) pedagoga(o), área de formação inicial na qual atuo.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, mostrar como as obras contemporâneas de autores/as africanos/as se relacionam com a formação inicial de professores/as, a fim de contribuir para uma educação decolonial. Os objetivos específicos foram: fornecer uma visão teórica aprofundada da literatura dramática africana; analisar a educação para a diversidade e inclusão; desenvolver recursos educacionais como sequências didáticas para disseminar o conhecimento a pesquisadores, docentes, dentre outros.

Soma-se a isso o fato de que, como mulher negra, nunca tive contato com autores/as negros/as, muito menos africanos/as, durante meus anos escolares, apenas quando ingressei no mundo acadêmico. Assim, atualmente trabalhando em uma escola pública periférica, que foi a primeira escola em que estudei, a qual há uma maioria de estudantes negros/as, reconheço a importância de ter conhecido esses/as autores/as no meio acadêmico para minha atual prática docente.

Dito isto, no primeiro capítulo deste trabalho, debatemos o significado de decolonialidade e a sua relação com a literatura dramática africana, bem como alguns aspectos da obra *Bintou, em que* foi possível classificá-los em temas relevantes, sendo eles: desconstrução de histórias e valorização da diversidade, conceito de identidade e desconstrução de hierarquias de conhecimento.

No segundo capítulo será discutida a metodologia de trabalho, ou seja, a engenharia de formação e suas características, bem como a proposta educacional e o projeto de formação criados e aplicados durante as aulas do curso de Língua Francesa e Respectiva Literatura. A engenharia de formação refere-se ao planejamento detalhado e estruturado das ações pedagógicas, contemplando os objetivos educacionais, os conteúdos a serem trabalhados, as estratégias didáticas e os recursos utilizados. A proposta educacional desenvolvida baseia-se, portanto, na engenharia de formação, assim como, em princípios de educação decolonial, valorizando a diversidade cultural e promovendo a integração e a autonomia das e dos estudantes. O projeto de formação, por sua vez, é um conjunto de atividades e práticas pedagógicas específicas, cuidadosamente elaboradas e aplicadas em sala de aula onde foram utilizadas metodologias ativas que incentivam a participação, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento.

No terceiro capítulo, relatamos as experiências do projeto de formação acima mencionado, bem como analisamos e discutimos as respostas fornecidas pelos participantes através de questionários aplicados ao longo do processo formativo. Detalhamos as diversas etapas do projeto, destacando as metodologias empregadas, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para superá-los. Além disso, examinamos as percepções e o feedback dos e das participantes.

Por fim, o último capítulo debate sobre as políticas educacionais e as legislações brasileiras que podem servir de suporte para a inclusão da literatura dramática africana nos currículos escolares. Além disso, discutiremos a educação sob uma perspectiva decolonial, abordando como essas políticas e leis podem promover uma abordagem mais inclusiva e diversificada no ensino. Analisaremos as diretrizes existentes, como a Lei 10.639, e seus impactos na prática educativa, bem como as possibilidades de ampliação e fortalecimento dessas iniciativas.

Faz-se importante reforçar, mais uma vez que este trabalho foi construído no contexto da França, dentro do Programa de Mestrado Internacional - UnB e Universidade de Nantes e em comum acordo com a orientadora professora doutora Gloria Magalhães, decidiu-se por traduzir a presente dissertação para o português, com o objetivo de facilitar a leitura e a compreensão do público brasileiro, uma vez que a versão original está em francês. Além disso, agregamos autores/as brasileiros/as e outros aspectos relevantes, enriquecendo nosso trabalho com perspectivas e contribuições do Brasil. Outras motivações importantes para esta tradução incluem a disseminação do conhecimento entre os/as falantes de português, a promoção de um diálogo acadêmico mais amplo entre os países de língua portuguesa e a valorização da diversidade cultural e linguística. Essa tradução também amplia o impacto e a aplicabilidade dos resultados da investigação no contexto educacional brasileiro, proporcionando acesso a um maior número de profissionais e investigadores/as interessados/as no tema.

1. DECOLONIALIDADE E A LITERATURA DRAMÁTICA AFRICANA

Antes de abordar o tema da decolonialidade, faz-se necessário entender que esta surge a partir da não aceitação do conceito de colonialidade. Para Torres (2007, p. 131), “respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente”, isto é, em nossas crenças, nos nossos modos de vida, inclusive nas redes sociais, estão presentes elementos por meio dos quais ocorrem a legitimação do imaginário do invasor europeu, a supressão e o apagamento dos processos históricos não europeus havendo uma marginalização daqueles e daquelas que não se encaixam neste quesito.

Dessa forma, Torres (2007. p. 131) aponta que:

A colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna.

Daí emerge a necessidade de incorporar saberes que foram tornados invisíveis e subalternizados ao longo da história no âmbito acadêmico e escolar, permitindo uma crítica simultânea à persistência das estruturas coloniais de poder, ou seja, a partir da decolonialidade. Nesse sentido, Walsh (2005), explica que a decolonialidade envolve começar pela desumanização e reconhecer as lutas das comunidades que historicamente foram subalternizadas, enquanto buscam criar novas formas de vida, poder e conhecimento. Dessa forma, é possível trazer à luz as lutas contra a colonialidade a partir das experiências das pessoas, de suas práticas sociais, conhecimentos e ações políticas.

Ainda sob essa óptica, suscita-se que:

A descolonização tem um lugar fundamental tanto politicamente como no pensamento. Visa a afirmação e o fortalecimento do que é próprio, do que acontece “dentro de casa”, para usar a expressão do ativista intelectual afro-esmeraldino Juan García Salazar, e do que foi negado e subalternizado pela colonialidade [...] Nesse sentido, a decolonialidade implica partir da desumanização - do sentido de inexistência presente na colonialidade (do poder, do conhecimento e do ser) - para considerar que as lutas dos povos historicamente subalternizados existem no cotidiano, mas também as suas lutas construir diferentes formas de viver, e de poder, de conhecer e ser diferente. Portanto, falar em decolonialidade é tornar visíveis as lutas contra a colonialidade, pensando não apenas a partir do seu paradigma, mas a partir do povo e de suas práticas sociais, epistêmicas e políticas [...] A decolonialidade parte de um posicionamento de exterioridade para a mesma relação modernidade/ colonialidade, mas também pela violência racial, social, epistêmica e existencial vivenciada como parte central dela. A decolonialidade encontra

sua razão nos esforços de confronto a partir do “próprio” e de lógicas e pensamentos-outros (Walsh, 2005, p. 23-24, tradução nossa¹).

Assim, a partir deste pensamento, o autor analisa a decolonialidade como forma de dar visibilidade às comunidades socialmente e historicamente oprimidas, partindo do pressuposto de que essa vai além de uma mera resposta à colonialidade, mas, sim, esforçando-se por promover abordagens sociais e políticas que divergem daquelas impostas pelo colonialismo. É nesse sentido, então, que surge a Pedagogia Decolonial.

A Pedagogia Decolonial caracteriza-se por ser o conceito de decolonialidade aplicado à Educação, o qual busca questionar as hierarquias de poder, os sistemas de conhecimento e os métodos educacionais que foram moldados pelo colonialismo e que continuam perpetuando desigualdades e exclusão nos espaços escolar e acadêmico, fazendo com que haja um reconhecimento das narrativas e pontos de vistas das comunidades historicamente marginalizadas, colocando em questão qual o tipo de Educação é proposta aos estudantes.

Dentro de Pedagogia Decolonial, aparece outro termo bastante importante para a presente pesquisa: o da interculturalidade. Para Walsh (2001, p. 10-11), a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, em que o espaço educacional é “um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados” (Walsh, 2001, p. 10-11).

Nota-se, portanto, que, para a autora, a Pedagogia Decolonial e a interculturalidade não se baseiam apenas em reconhecer as diversidades culturais existentes no âmbito educacional, mas também em considerar as pessoas socialmente excluídas como sujeitos participantes ativos na criação de novas formas de saber.

Por conseguinte, outro autor relevante para o estudo da Pedagogia Decolonial, é Miguel Arroyo (2010). Esse traz a perspectiva de reconhecer a realidade e os saberes das e dos educandos de

¹ Texto original em espanhol: Descolonizarse tiene un lugar fundamental tanto en lo político como en el pensamiento. Apunta a la afirmación y al fortalecimiento de lo propio, de lo que ocurre "casa adentro", para utilizar la expresión del intelectual activista afro-esmeraldeño Juan García Salazar, y de lo que ha sido negado y subalternizado por la colonialidad [...] En este sentido, la decolonialidad implica partir de la deshumanización —del sentido de no-existencia presente en la colonialidad (del poder, del saber y del ser)— para considerar las luchas de los pueblos históricamente subalternizados por existir en la vida cotidiana, pero también sus luchas de construir modos distintos de vivir, y de poder, de saber y ser distintos. Por lo tanto, hablar de decolonialidad es visibilizar las luchas en contra de la colonialidad pensando no solo desde su paradigma, sino desde la gente y sus prácticas sociales, epistémicas y políticas [...] La decolonialidad parte de un posicionamiento de exterioridad por la misma relación modernidad/colonialidad, pero también por las violencias raciales, sociales, epistémicas y existenciales vividas como parte central de ella. La decolonialidad encuentra su razón en los esfuerzos de confrontar desde "lo propio" y desde lógicas-otras y pensamientos-otros (Walsh, 2005: 23-24).

forma a empoderá-las/los, reconhecendo suas capacidades em construir os próprios conhecimentos. Ele enfatiza que “ as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão na avaliação de políticas educativas” (Arroyo, 2010, p. 1382).

Em consonância a este pensamento, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), a qual é um documento normativo do sistema educacional brasileiro, aponta para a necessidade de valorizar-se as vivências culturais e a diversidade de modo a apropriar-se de conhecimentos e experiências de forma a construir currículos que reafirmem o compromisso de todas e todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade no processo de aprendizagem das e dos estudantes brasileiros.

Assim, uma educação em uma perspectiva decolonial possibilita aos professores em formação inicial e, conseqüentemente, a seus futuros estudantes “entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 9).

Mas para garantir essa educação decolonial, faz-se necessário repensar a cultura escolar excludente que se tem nos espaços escolares. Filho *et al.* (2004, p. 143) trazem a cultura escolar como um “conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”.

Nesse sentido, ainda de acordo com os autores, o sistema escolar desvaloriza o poder criativo dos estudantes, promovendo uma cultura hegemônica que vem de modo a penetrar e a moldar a sociedade. Assim, pensa-se, portanto, a literatura africana como forma de conceber o poder criativo dos discentes, uma vez que, há uma forte relação entre a pedagogia decolonial e a literatura africana, já que ambas se embasam em reconfigurar e refletir acerca das narrativas e modelos predominantes. Além disso, a literatura africana emerge como uma forma de (re)existir diante de padrões eurocêntricos, revalidando as identidades sócio-históricas-culturais, desafiando as estruturas de dominação coloniais de modo a conceber um sistema educacional que leve em consideração visões não eurocêntricas.

Logo, a literatura africana auxilia na reafirmação das identidades culturais africanas dando voz e experiências nos currículos educacionais, já que questionam as narrativas eurocêntricas que contribuem na perpetuação de estereótipos acerca dos povos africanos, além de incorporar saberes e experiências locais e tradicionais, promovendo uma educação inclusiva e para a diversidade, trazendo um diálogo intercultural dentro dos espaços educacionais. Marcus Garvey (1925), nos coloca a refletir sobre como a sociedade enxerga os povos africanos:

O mundo de hoje está em dívida conosco para com os benefícios da civilização. Eles roubaram nossa arte e ciência da África. Então porque nós deveríamos ter vergonha de nós mesmos? Suas melhorias modernas são apenas duplicatas de uma civilização grandiosa que refletimos milhares de anos atrás, sem a vantagem do que é enterrado e ainda escondido, para ser ressuscitado e reintroduzido pela inteligência de nossa geração e nossa prosperidade. Por que devemos ser desencorajados por alguém que ri de nós hoje? Quem irá dizer o que o amanhã trará? Será que eles vão rir de Moisés, Cristo e Maomé? Não estava lá um Cartago, Grego e Romano? Nós vemos o que muda a cada dia, para orar, para trabalhar, ser firmes e não ter assombres.

A citação de Garvey elenca a relevância do reconhecimento e da valorização das raízes africanas na construção do conhecimento e da civilização mundial, enaltecendo a dívida histórica que o mundo moderno tem para com a África. Tal citação nos leva a questionar as narrativas eurocêntricas e a rever a forma como a história e a cultura africana são tratadas, não apenas globalmente, mas também em contextos locais, como o brasileiro. Nesse sentido, faz-se importante entender que, considerando esse contexto, o ensino da literatura africana ainda não é acessível/debatida para todas e todos, e portanto, excludente, mostrando mais uma vez a necessidade de pensar-se em práticas educativas decoloniais e interculturais. Sobre isso, Edmar Santos (2017, p. 2) em seu artigo intitulado *“Perspectivas para o uso da literatura africana no ensino de história: experiências de pesquisa”* discorre:

Conhecer as histórias pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais é fundamental no sentido de desconstruir esse imaginário contraproducente sobre o continente africano. Essas representações, como sabemos, afeta sobremaneira as relações raciais no Brasil, na medida em que suscita um sentimento patológico de superioridade em indivíduos de pele branca e prejudica a construção da autoestima na população negra. Todavia, o desafio metodológico começa por uma avaliação do nosso atual contexto, no qual livros e artigos sobre a África ainda são escassos, pelo menos num idioma acessível a todos. Ou seja, ainda nos confrontamos com as dificuldades de produção e circulação de textos em língua portuguesa, nos descaminhos da procura de leituras e materiais adequados ao ensino e à aprendizagem da História da África.

Ainda segundo o autor, a literatura africana “também se revela fundamental na construção narrativa das resistências, especialmente, no momento em que servem de forma para os povos colonizados afirmarem suas identidades e contarem histórias próprias”. (Santos, 2017, p. 2).

Seguindo esta linha de pensamento, dentro da literatura africana, temos a literatura dramática africana, foco desta pesquisa. De acordo com Sylvie Chalaye (2004):

Estas dramaturgias afirmam-se sobretudo como dramaturgias de travessia, de travessia colonial, de travessia migratória, de travessia cultural e geográfica que inscrevem as escritas numa tensão entre o aqui e o outro lado, entre o hoje e o ontem. Continuam particularmente marcados por um questionamento da identidade em curso, de uma identidade em formação, de uma identidade atravessada pela história, e que se deixa

reconstruir sem ter medo de saltar sobre o vazio, uma vez que toda uma secção da história do continente foi desapareceu e que ser africano hoje é lamentar um passado perdido para sempre. São dramaturgias que investem sobretudo no humano (...) (Chalaye, 2004, p. 28, tradução nossa²).

Isto posto, a literatura dramática africana, por meio de peças teatrais, promove um espaço de debate, onde vozes antes silenciadas ecoam e histórias não contadas ganham vida, onde as nuances africanas confrontam as narrativas eurocêntricas. A pedagogia decolonial insere-se também na literatura dramática africana, buscando reestruturar o sistema educacional, para que reflita acerca das heranças do pensamento colonial, promovendo um aprendizado que seja contextual, inclusivo e equitativo.

Entendendo que a literatura dramática envolve a escrita e a oralidade, Manuel Rui (1987, p. 309), em sua obra *“Eu e o outro – O Invasor ou Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto”*, faz uma interessante analogia em que a folha branca/texto escrito age como um termo para caracterizar a colonialidade e o texto oral em oposição a este termo, ou seja, a decolonialidade:

E agora? Vou passar o meu texto oral para a escrita? Não. É que a partir do momento em que eu o transferir para o espaço da folha branca, ele quase que morre. Não tem árvores. Não tem ritual. Não tem as crianças sentadas segundo o quadro comunitário estabelecido. Não tem som. Não tem dança. Não tem braços. Não tem olhos. Não tem bocas. O texto são bocas negras na escrita quase redundam num mutismo sobre a folha branca. O texto oral tem vezes que só pode ser falado por alguns de nós. E há palavras que só alguns de nós podem ouvir. No texto escrito posso liquidar este código aglutinador. Outra arma secreta para combater o outro e impedir que ele me decodifique para depois me destruir. Como escrever a história, o poema, o provérbio sobre a folha branca? Saltando pura e simplesmente da fala para a escrita e submetendo-me ao rigor do código que a escrita já comporta? Isso não. No texto oral já disse não toco e não o deixo minar pela escrita arma que eu conquistei ao outro. Não posso matar o meu texto com a arma do outro. Vou é minar a arma do outro com todos os elementos possíveis do meu texto. Invento outro texto. Interfiro, desescrevo para que conquiste a partir do instrumento escrita um texto escrito meu da minha identidade. Só que agora porque o meu espaço e tempo foi agredido para o defender por vezes dessituo do espaço e o tempo mais total. O mundo não sou eu só. O mundo somos nós e os outros.

Ainda sobre a citação acima, nota-se que a decolonialidade está presente no momento em que Rui expressa sua preocupação em transformar a narrativa oral em texto escrito fazendo com que culturas se percam, exemplificando o caráter da Pedagogia Decolonial e da literatura dramática africana em valorizar e preservar as tradições e modos de comunicação das culturas colonizadas. Sobre isso,

² Tradução da citação original: "Ces dramaturgies s'affirment avant tout comme des dramaturgies de la traversée, traversée coloniale, traversée migratoire, traversée culturelle et géographique qui inscrivent les écritures dans une tension entre ici et ailleurs, entre aujourd'hui et hier. Elles restent particulièrement marquées par un questionnement identitaire en marche, une identité en devenir, une identité trouée par l'histoire, et qui se donne à reconstruire sans avoir peur du saut au-dessus du vide, puisqu'un pan entier de l'histoire du continent a disparu et qu'être Africain aujourd'hui, c'est faire le deuil d'un passé perdu à jamais. Ce sont des dramaturgies qui investissent avant tout en humain (...) (Chalaye, 2004: 28).»

Oliveira e Candau (2010, p. 28) apontam a noção de pedagogia decolonial:

(...) ou seja, uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo insurgir representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural.

Diante do exposto, Oliveira e Candau (2010, p. 28) destacam como ponto central da discussão a importância de estabelecer um projeto de emancipação epistêmica, que envolve a coexistência de diversas epistemes ou modos de produção de conhecimento entre intelectuais, tanto dentro dos círculos acadêmicos quanto nos movimentos sociais, e é nesse contexto que se insere a peça teatral *Bintou* de Koffi Kwahulé, descrita nos subcapítulos a seguir.

1.1 Sobre o autor e obra

Figura 1: Koffi Kwahulé.



FONTE: Salon du Livre Africain de Paris.

Koffi Kwahulé nasceu em Abengourou, Costa do Marfim, no dia 17 de maio de 1956. Ele é um dramaturgo, diretor de teatro e ensaísta. Graduou-se em teatro pelo Instituto de Artes de Abidjan localizado em sua terra natal e, depois, se mudou para a França, estudando na École National Supérieure des Arts et Techniques du Théâtre e na Universidade Sorbonne Nouvelle - Paris 3 onde cursou seu doutorado em Estudos teatrais.

A peça *Bintou* foi escrita durante o 13º Festival International des Francophonies em Limousin, na residência do autor. A obra aborda temas como migração, violência, sexismo, identidade, dentre outros. É uma peça dramática africana que aborda questões de violência, opressão e identidade na juventude urbana de um bairro periférico. A protagonista, Bintou, uma “adolescente rebelde”, busca liberdade e respeito em meio à violência de gangues e a rigidez da tradição familiar. A peça reflete as tensões entre o desejo de emancipação e as expectativas sociais, explorando temas como marginalização, conflitos geracionais e a luta por poder e voz, principalmente para as jovens mulheres africanas.

A peça pode ser assistida fazendo a leitura do QR Code abaixo:

Figura 2: QR Code para acesso à peça



FONTE: Autora, 2024.

Assim, a partir de “Bintou” é possível fazer uma relação com o tema da decolonialidade a partir dos seguintes aspectos que serão explicados nos subcapítulos que seguem: **Desconstrução de Narrativas e Valorização da Diversidade, o Conceito de Identidade e a Desconstrução de Hierarquias do Conhecimento.**

1.2 *Bintou* e a Desconstrução de Narrativas e a Valorização da Diversidade

É a diversidade que melhor ilumina a necessária globalidade, ou seja, é sendo diferentes que nos tornamos iguais na condição humana. (Guenther, 2003)

Em *Bintou*, é possível problematizar narrativas que ressaltam mecanismos de exclusão. A partir da obra, também é possível ver que essa desconstrução está presente na própria maneira em que foi escrita e apresentada, uma vez que, não segue uma linha cronológica bem definida sendo algo mais fluido a partir das memórias e pensamentos dos personagens. Ademais, explora as experiências de mulheres africanas, especialmente migrantes, mostrando os desafios que estas encontram em contextos migratórios.

Além disso, a desconstrução narrativa presente em *Bintou* revela a influência pós-moderna na literatura e nas artes cênicas. Ao romper com as convenções de narrativa linear, a peça estimula o público a desempenhar um papel ativo na construção do significado, o que relaciona-se com o conceito de Pedagogia Decolonial abordado ao longo deste estudo. Isso estabelece um campo propício para interpretações pessoais e sublinha a capacidade de desafiar a noção de uma única verdade ou mensagem definitiva.

Isto posto, outro aspecto da obra é a valorização da diversidade. A narrativa de *Bintou* não

só quebra barreiras estruturais, mas também celebra a multiplicidade de vozes e experiências, reforçando a importância de uma educação que reconheça e respeite as diferentes identidades culturais. Dessa forma, a obra exemplifica como a literatura pode ser um veículo transformador para promover uma pedagogia inclusiva e transformadora.

Na obra, emerge um elenco diverso de personagens, cada qual trazendo consigo suas próprias narrativas e experiências singulares. Esse retrato ressoa com a realidade de comunidades heterogêneas, onde as jornadas individuais podem se desenrolar de maneiras profundamente distintas. Tais personagens são: Bintou, L'oncle Drissa, La tante Rockia, Manu, Kekhal, Blackout, La mère de Bintou, Moussoba, Le chœur, Nenesse, P'tit Jean, la mère de P'tit Jean, Terminator e Pitbull. Todos estes trazem consigo suas próprias histórias que nos permite refletir acerca da valorização da diversidade.

Outro ponto que tem relação com a diversidade é o contexto multicultural, o qual a trama se desenrola, isto é, em um contexto migratório urbano com pessoas de diferentes origens. Manu, por exemplo, que é o namorado de Bintou, é um rapaz europeu. Bintou é africana, e Kekhal magrebino. Como bem destaca Munanga (2014, p. 44), “a diversidade é nossa riqueza coletiva. Ela tem uma história que devemos inventariar e conhecer para enfim ensiná-la às gerações presentes e futuras”. (Munanga, 2014, p. 44) e, a fim de ensiná-las para tais gerações, Deorce e Santos (2016) destacam que o “professor como mediador do processo ensino aprendizagem, é importante interlocutor das questões étnico-raciais ao promover atividades didáticas que enaltecem a diversidade cultural dentre e entre nações” (Deorce; Santos, 2016, p. 104).

Conforme aborda Lima (2009, p. 87), “pensar sobre a diversidade no contexto escolar é uma necessidade no momento atual, essa temática é alvo constante de debate e reflexões pelos profissionais da educação”.

Dessa forma, reitera-se neste trabalho, a importância da literatura dramática africana de forma a nos levar a pensar na diversidade a partir do ponto de vista da decolonialidade:

Considerando a escola como o espaço na qual estereótipos, preconceitos e práticas discriminatórias são desconstruídas, ela reúne instrumentos pedagógicos que viabilizam esse propósito a partir da reflexão dos profissionais que a compõem. Docentes e técnicos podem pôr abaixo grande parte dos entraves interpostos às populações afrodescendentes que as impedem de viver plenamente a cidadania. (Rocha, 2008, p. 58).

A partir dessa citação, infere-se que a escola tem um papel crucial no enfrentamento de estereótipos e na valorização da diversidade, sendo a partir de ferramentas pedagógicas, bem como da formação do corpo escolar em educação em uma perspectiva decolonial, que se pode promover a

cidadania e superar obstáculos que afetam grupos historicamente marginalizados.

O próximo tópico, versará, portanto, do aspecto identitário, **explorando como a literatura pode ser um instrumento poderoso na construção e afirmação das identidades culturais das e dos estudantes.**

1.3 *Bintou* e o Conceito de Identidade

[...] todo povo colonizado, isto é, todo povo no seio do qual nasce um complexo de inferioridade, de enterrar a originalidade cultural local – situa-se frente-a-frente à linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. O colonizado se fará tanto mais evadido de sua terra quanto mais ele terá feito seus os valores culturais da metrópole. Ele será tanto mais branco quanto mais tiver rejeitado sua negrura, seu mato. (Fanon, 2008, p. 52-53)

Entendendo que o conceito de identidade está relacionado com a forma como os indivíduos enxergam a si mesmo e aos outros, Cuche (1999, p.181-183), discorre:

O importante são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e de suas divisões. (...) A construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas. (...) Deve-se considerar que a identidade se constroi e se reconstroi constantemente no interior das trocas sociais.

O autor reflete sobre o fato de que as identidades dos/as indivíduos/as são moldadas pelas estruturas sociais e pelos contextos em que estão inseridos/as, influenciando suas percepções, escolhas e comportamentos. Além disso, o processo de construção identitária é constante, estes e estas estão sempre em interação com o ambiente social, reavaliando e ajustando suas identidades com base nessas trocas. Por conseguinte, a peça traz o conceito de identidade de várias maneiras: evidenciando o choque cultural quando ocorre o processo de migração; a identidade de gênero principalmente em relação a como as mulheres enfrentam expectativas sociais e culturais; a identidade coletiva; a identidade em evolução/construção, a qual é possível ver as constantes mudanças que os personagens passam e, por fim, a identidade pessoal relacionada com as aspirações individuais de cada personagem.

Neste contexto, em *Bintou*, a relação entre identidade e decolonialidade é explorada mostrando como as experiências dos personagens da peça estão intrinsecamente ligadas à identidade em um contexto de migração, urbanização e confronto com normas culturais e sociais impostas pelo colonialismo.

No trecho abaixo, é possível ver como a decolonialidade reafirma a cultura e as tradições locais como parte do processo de construção da identidade, já que ela envolve a valorização das

culturas locais e o afastamento das imposições culturais dos colonizadores. Como exemplo disso, é o fato de o sonho de *Bintou* em ser dançarina do ventre e batalhar muito por isso, se inspirando na dançarina Samiagamal, o qual também era seu apelido, mostrando que mesmo em um país diferente, tinha orgulho de suas raízes:

O coro:

No entanto, eu tive um sonho
Um sonho para o qual eu estava pronta para tudo
Duas horas inteiras
Dias inteiros
Eu me isolo para praticar
Para fazer e refazer
Passos e balanço
Até ficar tonta
Até desmaiar.
Bintou acaba dançando como uma deusa
E o namorado dela
A chama de Samiagamal. (Kwahulé, 1997, p. 7³)

Isto posto, outro aspecto que se relaciona com o conceito de identidade e decolonialidade é o da reflexão crítica. *Bintou* apresenta diálogos que promovem a reflexão crítica ao explorar questões sociais, culturais e de gênero de maneira provocativa e profundamente analítica, desafiando as normas estabelecidas e convidando o público a refletir acerca das estruturas de poder, da opressão e das narrativas dominantes presentes na sociedade. O trecho abaixo retrata a desconstrução de normas sociais, que é o fato de *Bintou* ser chefe de uma gangue na qual ela é a única mulher, sendo isso um elemento constituinte de sua identidade:

O coro:

Bintou
Bintou Bintou

³ Texto original em francês:

Le chœur:

Pourtant, j'ai avais un rêve
Un rêve pour lequel j'étais prête à tout
Deux heures entières
Des journées entières
Je m'enferme pour m'exercer
À faire et à refaire
Les pas et les déhanchements
Jusqu'à l'étourdissement
Jusqu'à l'évanouissement.
Bintou finit par danser comme un déesse
Et son petit ami
L'appela Samiagamal. (Kwahulé, 1997: 7)

Chefe da gangue Bintou
 (...)

Bintou só gostou de três coisas no mundo

Sua gangue

Que sua tia chamava de "*Os Lycaons*"

Seu umbigo

Em torno do qual ela dançava

Sua faca

Que Manu lhe havia dado (Kwahulé, 1997, p. 5⁴).

Assim, percebe-se que Bintou é representada por uma mulher forte, capaz de liderar uma gangue em que a violência age como a forma dela tentar exercer poder em um mundo dominado pelos homens, conforme aborda Bourdieu (1995, p. 43):

Simbolicamente voltadas à resignação e à discrição, as mulheres só podem exercer algum poder voltando contra o forte sua própria força, ou aceitando se apagar, ou, pelo menos, negar um poder que elas só podem exercer por procuração. (...) É o caso, sobretudo, de todas as formas de violência não declarada, quase invisível por vezes, que as mulheres opõem à violência física ou simbólica exercida sobre elas pelos homens, e que vão da magia, da 119 astúcia, da mentira ou da passividade (...) ao amor possessivo dos possesores.

Partindo do ponto que o contexto que se passa a peça é o da migração, Maricato (2003), aponta a relação existente entre habitat e violência a partir da segregação territorial, principalmente de regiões ocupadas de forma ilegal onde as gangues, como *Les Lycaons*, tornam-se uma forma dos imigrantes sentirem-se pertencentes ao espaço em que estão:

A relação entre habitat e violência é dada pela segregação territorial. Regiões inteiras são ocupadas ilegalmente. Ilegalidade urbanística convive com a ilegalidade na resolução de conflitos: não há lei, não há julgamentos formais, não há Estado. À dificuldade de acesso aos serviços de infraestrutura urbana (transporte precário, saneamento deficiente, drenagem inexistente, difícil acesso aos serviços de saúde, educação, cultura, creches, maior exposição à ocorrência de enchentes e desabamentos) somam-se menores oportunidades de emprego, maior exposição à violência (marginal ou policial), difícil acesso à justiça oficial, difícil acesso ao lazer, discriminação racial. A exclusão é um

⁴ Texto original em francês:

Le coeur:

Bintou
 Bintou Bintou
 Bintou tête de gang
 (...)

Bintou n'aimait pas que trois choses au monde

Son gang

Que sa tante appelait "les Lycaons"

Son nombril

Autour duquel elle dansait

Son couteau

Que lui avait offert Manu (Kwahulé, 1997: 5).

todo: social, econômica, ambiental, jurídica e cultural (Maricato, 2003, p.1).

Dessa forma, a peça também mostra como situações difíceis fazem com que as personagens sejam levadas a praticar atos de cunho criminal para garantir sua subsistência, considerando que tais decisões podem ser influenciadas por fatores econômicos, sociais e culturais. A seguir, um trecho onde Kelkhal fala sobre ter sido admitido na gangue e como isso faz parte de sua identidade:

Kelkhal: Reuni coragem e disse a ele que queria fazer parte dos *Lycaons*. De repente, ela parou de gesticular. Ela me olhou nos olhos por um longo tempo e depois disse: “Estarei esperando por você esta noite do outro lado do canal”. À noite, assim que cheguei, Blackout e Manu pularam em cima de mim. Uma luta. Terrível. Depois de um tempo, Bintou ordenou que parassem. Ela veio até mim e disse: “De agora em diante seu nome será Kelkhal. Será um de nós. Foi assim que me tornei um *Lycaon* (Kwahulé, 1997, p. 16⁵).

Pode-se dizer, então, que os jovens “aderem às gangues em busca do sentimento de pertencimento, de modo que seus membros passam a compartilhar códigos específicos de linguagem, roupa e comportamentos” onde os “integrantes tendem a ser solidários entre si, sendo comum a referência à gangue como uma espécie de família e um espaço de proteção” (Abramovay *et al.*, 2008, p. 27). Assim, percebe-se que, muitas vezes, as pessoas ligadas a gangues se percebem como desviantes sociais, questionando normas e valores convencionais, o que nos leva a refletir acerca de uma busca por uma identidade contracultural que se distancia da conformidade com as normas estabelecidas pela sociedade predominante, rebelando-se contra um sistema vigente.

Adiante, aborda-se a relação da peça com o conceito de hierarquização do conhecimento. Investigaremos como a obra reflete e problematiza as formas de organização e valorização do saber dentro das estruturas sociais e educacionais. Essa análise permitirá uma compreensão mais profunda de como *Bintou* contribui para a discussão sobre a construção e a legitimidade dos diferentes tipos de conhecimento em contextos culturais e sociais específicos.

1.4 *Bintou* e a Hierarquização do Conhecimento

⁵ Texto original em francês:

Kelkhal: J’ai pris mon courage à deux mains et je lui ai dit que je voulais faire partie des *Lycaons*. D’un coup, elle a cessé de gesticuler. Elle m’a regardé longuement dans les yeux, puis elle m’a dit: "Je t’attends ce soir de l’autre côté du canal." Le soir, dès que je suis arrivé, Blackout et Manu se sont jetés sur moi. Une bagarre. Terrible. Au bout d’un moment, Bintou leur a ordonné d’arrêter. Elle s’est approchée de moi et a dit: "Désormais, tu t’appelleras Kelkhal. Souis-nous. C’est ainsi que je suis devenu un *Lycaon* (Kwahulé, 1997: 16).

Toda narrativa consiste num discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. (Bremond, *apud* Barthes *et al.*, 2013, p. 118)

A hierarquização do conhecimento refere-se ao fato do conhecimento ser transmitido em apenas uma perspectiva sob a ótica da colonialidade, de uma narrativa dominante. Em *Bintou*, é possível perceber que ocorre uma desconstrução da hierarquia de conhecimento no momento em que destaca as perspectivas de mulheres africanas que, muitas vezes, foram marginalizadas ou subestimadas no âmbito intelectual, desafiando as normas culturais e sociais que perpetuam a desigualdade de conhecimento, valorizando assim as epistemologias "subalternas", contribuindo para a decolonização do pensamento e do entendimento.

Pode-se observar tal desconstrução no fato da peça dar voz às mulheres, sendo Bintou o centro das narrativas.

Outra característica que apresenta relações com a hierarquização do conhecimento são os saberes e rituais tradicionais transmitidos oralmente de geração em geração que fazem parte do cotidiano da sociedade. Faz-se um adentro aqui a um trecho que mostra a mãe do personagem P'tit Jean fazendo uma oração antes da refeição, prática esta cristã, evidenciando também a relação entre religião e colonialidade, em que elementos das religiões locais foram incorporados às crenças impostas:

A mãe dela:

Senhor, abençoe esta comida
E a mão que preparou
Dê a todos o pão de cada dia
É em nome de Cristo Jesus, seu filho
Que você entregou para nos redimir
Que Lhe oro (Kwahulé, 1997, p. 27⁶).

Assim, nesse trecho, vê-se a importância dada a rituais de agradecimento a um ser maior pelo alimento, prática esta comum em várias tradições religiosas, sendo relevante abordar que, a palavra *ritual* torna-se também importante no contexto de hierarquização do conhecimento, já que:

⁶ Texto original em francês:

Sa mère:

Éternel, bénis cette nourriture
Et la main qui l'a préparée
Donne à chacun son pain de ce jour
C'est au nom de Christ-Jésus ton fils
Que tu as livré pour nous racheter
Que je te prie (Kwahulé, 1997: 27).

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de sequências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas sequências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotipia (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como "performativa" em três sentidos; 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [como quando se diz "sim" à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como "Brasil" o time de futebol campeão do mundo] (Peirano, 2003, p. 11).

Pode-se dizer, portanto, que a relação entre ritual e decolonialidade é existente no momento em que rituais têm um papel importante na expressão cultural, na transmissão de conhecimentos e na construção de identidades, e essa importância se reflete na luta pela decolonização. Assim, os rituais frequentemente incorporam elementos de natureza espiritual e simbólica que estão profundamente interligados com a identidade das comunidades. Ao revitalizar esses rituais, é possível reafirmar os laços espirituais e reconstruir as identidades culturais que podem ter sido comprometidas ao longo do tempo.

Outro ponto a ser discutido é como *Bintou* expõe como o conhecimento local, tradicional e do cotidiano, muitas vezes marginalizado, em favor do conhecimento acadêmico ocidental. Isso contribui para a perpetuação de hierarquias que desvalorizam certas formas de conhecimento. O trecho a seguir revela uma fala do personagem Moussaba sobre a forma em que são tratados em suas condições de migrantes, ou seja, como pessoas inferiores: “Você sabe que o que estamos prestes a fazer é um sacrilégio para este país? Este país, que cultua a heresia, nos trata, nós, os curandeiros de almas, como vulgares assassinos” (Kwahulé, 1997, p. 33⁷).

Por fim, cabe destacar, também, sobre a dicotomia existente entre a hierarquização do conhecimento e a literatura dramática africana. Isto é, Koffi utilizou-se da peça *Bintou* para desafiar as normas dominantes que marginalizam certas perspectivas, vozes e formas de conhecimento e, assim, a literatura dramática africana se volta para a desconstrução das hierarquias do conhecimento, impostas pelo colonialismo, buscando valorizar as narrativas e saberes decoloniais, promovendo uma visão mais inclusiva e equitativa das experiências, identidades e saberes africanos, bem como oferecendo um espaço para reivindicar, valorizar e resgatar narrativas e perspectivas marginalizadas, contribuindo

⁷ Texto original em francês: "Vous savez que ce que nous allons faire est sacrilège pour ce pays? Ce pays qui voue un culte à l'hérésie nous traite, nous les guérisseurs d'âme, comme des vulgaires assassins". (Kwahulé, 1997:33)

assim para o processo mais amplo de decolonização do pensamento e da sociedade.

À luz das informações aqui discutidas, trataremos no capítulo seguinte acerca do tema Engenharia de Formação e sua relação com os conceitos aqui apresentados, isto é: decolonialidade, literatura dramática africana, antirracismo, aprendizagem, dentre outros.

2. ENGENHARIA DE FORMAÇÃO

Neste capítulo, falaremos sobre a relação entre a engenharia de formação e esta pesquisa. É importante compreender que, segundo Philippe Clauzard (2021), a engenharia de formação constitui um processo metodológico integrado destinado a desenvolver ações de formação com vista ao alcance de objetivos específicos. Este processo abrange várias fases, incluindo a análise das necessidades de formação, a concepção de um plano de formação, a implementação da ação de formação e, por último, a avaliação dos resultados da formação. É um ciclo contínuo de desenvolvimento e melhoria.

Hébrard (2018) relata que “o termo engenharia de formação é hoje, em grande parte, um conjunto de atividades geralmente realizadas por gestores, usada para designar um conjunto de atividades geralmente realizadas por gestores de treinamento” (2018, p. 109)⁸. O comentário de Hébrard (2018) mostra a importância da sistematização dos processos de treinamento e desenvolvimento abrangendo desde o diagnóstico de necessidades formativas até a concepção, implementação e avaliação de programas de formação. Assim, o termo não se restringe a um planejamento técnico, mas envolve uma abordagem holística e estratégica que visa maximizar o impacto do desenvolvimento de competências nas formações de docentes.

Neste sentido, duas noções devem ser mais amplamente exploradas: engenharia e formador/a. Segundo Blandin (1990), “a palavra <engenharia> fez seu aparecimento oficial na língua francesa há quase vinte anos. Os termos “engenharia de formação” surgiram dez anos depois para designar as ações de concepção, coordenação e controle da implementação de sistemas de treinamento” (Blandin, 1990, p. 2)⁹.

O autor aborda também o fato de que, se examinarmos algumas experiências recentes, como as parcerias entre a educação e as empresas nas áreas do emprego, dos sistemas de formação

⁸ Texto original em francês: "le terme d'ingénierie de formation est aujourd'hui très largement un ensemble d'activités généralement assurées par les responsables utilisés pour désigner un ensemble d'activités généralement assurées par les responsables de formation". (Hébrard, 2018: 109)

⁹ Texto original em francês: "le mot "ingénierie" a fait son apparition officielle dans la langue française il y a près de vingt ans . Les termes "ingénierie de formation" apparaissent dix ans plus tard pour désigner les actions de conception, de coordination et de contrôle de la mise en œuvre de dispositifs de formation". (Blandin, 1990:2).

individualizados, dos centros de recursos, dos dispositivos multimédia, em resumo, todas as soluções recentemente estudadas para responder às necessidades de formação contemporâneas, verifica-se que a engenharia da formação está evoluindo. Essas soluções, recentemente estudadas para atender às necessidades de formação contemporâneas, refletem uma nova consciência dos desafios enfrentados pelo sistema educativo:

A engenharia da formação já não ignora as novas questões de formação, nem o potencial das redes locais, regionais ou internacionais, nem o potencial das parcerias financeiras, incluindo aquelas entre o público e o privado, nem o potencial das tecnologias educativas. (Blandin , 1990, p. 2)¹⁰

Blandin (1990) destaca que, embora o termo "formador/a" e a profissão associada tenham surgido no início da década de 1970, isso não implica que essa profissão tenha sido criada do zero. Segundo o autor, três tradições exerceram influência marcante e serviram como modelos para a maioria dos dispositivos e processos de engenharia da formação hoje implementados: a educação pública, a estruturação racional da aprendizagem e a educação popular. Esses aspectos mostram que “as profissões formativas, tal como as conhecemos hoje, foram construídas sobre os valores e funções induzidos por esses modelos implícitos, absorvendo as contribuições da psicologia educacional” (1990, p. 6)¹¹

Assim, Blandin (1990) prevê que esses processos se baseiam em três fundamentos: domínio do conteúdo (conhecimentos ou habilidades a serem transmitidos), gestão das relações interpessoais (facilitação da apropriação do conhecimento pela pessoa ou grupo) e domínio de organização (definição e gestão da formação, da assiduidade, de horários, de instalações, de equipamentos, etc.). A respeito disso:

Embora a conjugação harmoniosa dessas três vertentes constitua o perfil ideal do formador, a diversidade de sua dosagem resultou, na prática, na identificação de três categorias principais de funções: transmissão de conteúdos (professor, monitor, instrutor, palestrante), apoio ao aluno (formador, mestre de aprendizagem, tutor) e organização (chefe de seção ou departamento, engenheiro de formação, gestor de eixo ou atividade) (Blandin, 1990, p. 6).¹²

¹⁰ Texto original em francês: L'ingénierie de formation n'ignore plus rien des nouvelles problématiques de la formation, ni le potentiel des maillages locaux, régionaux ou internationaux, ni le potentiel des partenariats financiers y compris ceux entre le public et le privé, ni le potentiel des technologies éducatives . (Blandin, 1990:2)

¹¹ Texto original em francês: c'est sur les valeurs et les fonctions induites par ces modèles implicites, ayant absorbé les apports de la psychopédagogie, que se sont construits les métiers de la formation tels que nous les connaissons aujourd'hui". (Blandin, 1990: 6)

¹² Texto original em francês: Si la combinaison harmonieuse de ces trois aspects constitue le profil du formateur idéal, la diversité de leur dosage a conduit, dans la réalité, à identifier trois grandes catégories de fonctions : la

A análise de Blandin (1990) revela a complexidade do perfil da formadora e formador ao destacar como a combinação das três vertentes resultam em categorias distintas de funções, em que a categorização apresentada é crucial para garantir uma abordagem educativa decolonial e inclusiva, na qual cada função contribui para o desenvolvimento integral dos /as participantes e para a eficiência das práticas formativas.

Diante do exposto, Martinez e Eisenberg (2017), discutem as etapas da engenharia de formação: o primeiro passo consiste em identificar as necessidades de treinamento, o público, os recursos etc. Depois há a necessidade de formular os objetivos e elementos do treinamento como local, calendário etc. A terceira fase é o planejamento e preparação da formação. De imediato, há a ação formativa, a forma como o conteúdo será abordado, as ferramentas de ensino etc. Por fim, a quinta etapa é a avaliação do treinamento sendo elas divididas em avaliação imediata e avaliação a posteriori.

Basque (2014, p. 1) afirma que, na primeira fase, a análise das necessidades de formação se assenta em enquetes, na recolha de informação, na troca de opiniões, bem como em avaliações que permitam delimitar com precisão as necessidades de formação e considerar objetivos operacionais. Com base nesta análise de necessidades, a gestora e o gestor de formação podem desenvolver um projeto preliminar de formação.

A segunda etapa estabelece a relação entre os objetivos desejados e o que pode ser alcançado concretamente. Para alcançar essa fase da engenharia de formação, a gestora e o gestor podem contar com ferramentas específicas, como *frameworks* de competências e especificações de projetos. Os referenciais de competências, quer dizer, conjuntos de critérios que descrevem as habilidades e conhecimentos necessários para realizar eficazmente uma determinada tarefa. À guisa de exemplo, no Brasil, temos o documento norteador da educação brasileira, a *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*, que descreve as habilidades e competências que os/as alunos/as devem desenvolver com base no ano letivo em que se encontram.

Colet (2002) afirma que a planificação e preparação da formação referem-se a um processo sistemático de construção e organização. Os objetivos são considerados a peça central, contendo informações essenciais sobre como estruturar e conduzir o processo, funcionando como a base sobre a qual todo o processo é construído. Eles fornecem uma diretriz clara sobre o que se deseja alcançar com a formação e como isso será realizado. Ao definir objetivos específicos, é possível

transmission de contenus (enseignant, moniteur, instructeur, "intervenant"...), l'accompagnement de l'apprenant ("formateur", maître d'apprentissage, "tuteur"...) et l'organisation ("chef de section" ou de "département", "ingénieur de formation", "responsable d'axe" ou "d'activité"...) (BLANDIN, 1990: 6).

organizar as atividades de formação de maneira mais eficiente, garantindo que todos os elementos necessários sejam considerados e integrados.

Em consonância com o autor acima, Coudel (2009, p. 10) afirma que a realização de uma formação exige um compromisso significativo de todas envolvidas e todos envolvidos. A e o responsável pela formação assume a responsabilidade de monitorizar as ações e sistemas de formação, prestando muita atenção ao acompanhamento das formandas e formandos. Além disso, garante a coerência e sequência lógica das etapas do projeto, desempenhando um papel essencial de mediação entre a organização de formação.

Por fim, a quinta fase, como aborda Coudel (2010, p. 25), a avaliação, dirige-se aos colaboradores/as, ao grupo de formandos/as ou à organização e pode assumir diferentes formas: pode ser qualitativa, por exemplo, perguntando se o conteúdo do treinamento foi adaptado aos participantes, ou quantitativo, medindo o número de horas da conclusão do treinamento. O objetivo da avaliação é comparar os resultados obtidos com os objetivos inicialmente definidos. A análise de lacunas resultantes orienta a formadora e o formador na procura de melhorias. A avaliação da formação torna-se, assim, uma fonte de informação complementar à fase de análise. Globalmente, a engenharia de formação é um processo iterativo no qual a avaliação enriquece a primeira fase da análise de necessidades.

Nesse sentido, todas essas fases resultam no que chamamos de proposta educativa. Aqui, a proposta educativa é descrita mais adiante. Segundo Hébrard (2017) "o termo 'engenharia de formação' refere-se hoje a um conjunto de atividades amplamente desempenhadas por responsáveis pela formação, como os designers e gestores pedagógicos" (p. 109)¹³, no qual os/as formadores/as têm um papel relevante uma vez que “ o objetivo do trabalho dos formadores é a concepção de um dispositivo ou estrutura cujas dimensões essenciais, além dos aspectos materiais e organizacionais, são de ordem relacional e institucional" (p. 115).¹⁴

Cuq (2022, p. 130) aborda isso:

Tanto na formação como na didática, a engenharia é, portanto, o processo de implementação de ações planejadas e avaliadas com vistas à consecução de um objeto: plano de treinamento, dispositivo, programa de ensino ou aprendizagem ou qualquer

¹³ Texto original em francês: "le terme d'ingénierie de formation est aujourd'hui très largement un ensemble d'activités généralement assurées par les responsable utilisé pour désigner de formation, les concepteurs et responsables pédagogiques"(HÉBRARD, 2017: 109)

¹⁴ Texto original em francês: "l'objet du travail des formateurs, c'est la conception d'un dispositif, d'un cadre, dont les dimensions essentielles, au-delà de leurs aspects matériels et organisationnels, sont d'ordre relationnel et institutionnel". (HÉBRARD, 2017:115)

outro objeto educacional.

Nesse sentido, tendo os autores aqui explanados, outra que faz parte desse estudo é Hélène Trocmé-Fabre. Essa considera a aprendizagem um processo muito importante na educação, enfatizando a necessidade de uma abordagem de ensino que promova o pensamento crítico, a reflexão e o envolvimento dos/as alunos/as no seu próprio processo de aprendizagem, bem como os preceitos da pedagogia decolonial, os quais abordamos ao longo desta investigação.

A sua abordagem assenta na questão de que a educação é muito mais do que a transmissão de informação e conhecimento, englobando também a promoção da reflexão. Ela defende que os/as educadores/as devem criar ambientes de aprendizagem que estimulem a curiosidade, a criatividade e o pensamento crítico dos/as educandos e, para que isso aconteça, a engenharia da formação torna-se essencial:

Como em qualquer profissão, a engenharia é necessária, garantindo as condições e técnicas essenciais para que quem exerce esta profissão aproveite ao máximo as suas capacidades e competências, ou seja, consiga ligá-las aos seus atos, às suas palavras e pensamentos. Esta engenharia, específica do ato de aprender, complementa a engenharia formativa e didática já existente. (Trocmé-Fabre, 1999, p. 26)¹⁵

Nesse sentido, Trocmé-Fabre (2003), apresenta os tipos de “conhecimentos” através dos quais a aprendizagem é imbuída de forma autônoma: **saber-descobrir; saber-reconhecer as leis da vida; saber-organizar; saber-criar-significado; saber-escolher; saber-inovar; saber-intercambiar; saber-entender; saber-integrar e saber-comunicar.**

O primeiro passo é o saber-descobrir, que é “a capacidade de usar a nossa sensorialidade” (Trocmé-Fabre, 1999, p. 16), para contextualizar. Saber reconhecer as leis da vida refere-se a reconhecer as regras, as normas do mundo onde vivemos.

A citação de Trocmé-Fabre (1999) sobre o "saber-descobrir" como a capacidade de usar a sensorialidade para contextualizar ressoa profundamente com os princípios da pedagogia decolonial e a literatura dramática africana. Na pedagogia decolonial, enfatiza-se a importância de valorizar e integrar saberes e práticas que são frequentemente marginalizados pelos paradigmas educacionais dominantes. O "saber-descobrir" se alinha com essa abordagem ao incentivar a exploração sensorial e intuitiva do

¹⁵ Texto original em francês: Comme dans tout métier, une ingénierie est nécessaire, garantissant les conditions et les techniques indispensables pour que celui qui exerce ce métier fasse le meilleur usage de ses capacités et de ses compétences, c'est-à-dire qu'il puisse les relier à ses actions, ses paroles et ses pensées. Cette ingénierie, spécifique à l'acte d'apprendre, vient compléter les ingénieries de la formation et de la didactique déjà existantes. (Trocmé-Fabre, 1999: 26)

conhecimento, permitindo que os alunos se conectem de maneira mais profunda com suas próprias experiências culturais e contextos históricos.

No contexto da literatura dramática africana, essa sensorialidade é crucial para a compreensão das narrativas e das práticas culturais retratadas. Os textos dramáticos africanos muitas vezes incorporam elementos sensoriais e emocionais que refletem as leis e normas da vida nas diversas culturas africanas. A pedagogia decolonial, ao reconhecer e valorizar essas práticas culturais, permite que os/as discentes não apenas aprendam sobre as regras e normas do mundo africano, mas também experimentem essas realidades de uma forma que transcende a simples transmissão de conteúdos.

Portanto, a capacidade de usar a sensorialidade, como descrito por Trocmé-Fabre, se torna um ponto de conexão entre a pedagogia decolonial e a literatura dramática africana, promovendo uma educação que é mais inclusiva, empática e rica em significado cultural. Esse enfoque permite que os alunos compreendam e valorizem diferentes perspectivas culturais de maneira mais autêntica e profunda, contribuindo para uma educação verdadeiramente global e intercultural.

A terceira é sobre classificar, selecionar, escolher o conhecimento e o conhecimento para criar senso. “É neste nível que cabe ao docente agir para que a aluna e aluno não espere que o significado venha de um outro lugar externo e que o conhecimento não seja para ele um pré-dado” (Trocmé-Fabre, 1999, p. 42)¹⁶. Baseando-se na pedagogia decolonial, há um foco em descentralizar o conhecimento tradicionalmente dominante e promover uma educação que valorize e integre diversas perspectivas culturais e epistemológicas. Isto inclui não só a transmissão de conteúdos, mas também a capacidade de selecionar e contextualizar o conhecimento de forma crítica e reflexiva.

Trocmé-Fabre enfatiza a importância de não esperar que o significado venha de fontes externas e de não tomar o conhecimento como algo predeterminado, o que faz parte da abordagem decolonial, porque incentiva os/as educadores/as a criar um ambiente onde os/as alunos/as sejam ativos na construção do próprio conhecimento e compreensão, em vez de apenas receber informações passivamente. Portanto, o papel da professora e professor é facilitar um espaço onde ele possa descobrir e selecionar informações, conectar-se com diferentes sistemas de referência e integrar suas experiências e contextos culturais no processo de aprendizagem.

Saber-escolher é a capacidade de escolher, de se engajar, “de entrar em relação com o próprio sistema de referência” (Trocmé-Fabre, 1999, p. 42), conceito diretamente aplicável ao método de escolha do treinamento em engenharia, essencial para criar processos de treinamento eficazes e

¹⁶ Texto original em francês: “C’est à ce niveau qu’il revient à l’enseignant d’agir pour que l’apprenant n’attende pas que le sens vient d’un ailleurs extérieur, et que la connaissance ne soit pas pour lui un monde pré-donné” (Trocmé-Fabre, 1999:42).

personalizados. Esta capacidade de selecionar e interagir com diferentes fontes de conhecimento e práticas permite aos formadores selecionar métodos e conteúdos que correspondam às necessidades específicas dos participantes e aos objetivos da organização. Em vez de adotar uma abordagem única, os profissionais de engenharia devem ser capazes de adaptar as suas escolhas com base no contexto específico, nas capacidades e nas expectativas pré-existentes dos alunos.

A sexta fase, saber-inovar, é uma fase criativa que permite aos participantes envolvidos/as diferenciar-se e adaptar-se às mudanças e desafios, o que requer pensamento criativo e vontade de experimentar e aprender com os resultados. Aplicada na peça *Bintou*, nas sessões educativas desenvolvidas com os/as professores/as da formação inicial, esta etapa assume grande importância, pois trata de importantes temas culturais e sociais, que contextualizam a inovação educacional, explorando novas abordagens educativas, integrando aspectos culturais e dramáticos no processo educativo. A inovação aqui pode ser demonstrada através da criação de atividades de aprendizagem que não apenas transmitem o conteúdo da peça, mas também envolvem os alunos de forma criativa e ponderada. Assim, trabalhando com *Bintou* e promovendo esta etapa, estes/as futuros/as profissionais desenvolvem não só uma compreensão mais profunda da peça, mas também competências pedagógicas inovadoras que irão enriquecer a sua futura prática docente.

O outro aspecto mencionado, saber-intercambiar, é partilhar conhecimento com outras pessoas, o que permite beneficiar da sabedoria colectiva, resolver problemas de forma mais eficaz e promover as melhores práticas de uma forma comunitária. Este conceito, no contexto da obra aqui trabalhada, pode ser ilustrada trabalhando com uma obra dramática que trata de temas culturais e sociais complexos e que permite aos participantes partilhar suas percepções e conhecimentos, criando um ambiente de troca, enriquecendo a análise da peça e promovendo uma compreensão mais profunda e variada. Este processo de troca favorece também uma abordagem comunitária na resolução de problemas e na promoção de boas práticas, alinhada com os princípios da pedagogia decolonial, os quais apelam à construção coletiva de conhecimentos e à valorização de diferentes vozes e experiências. Assim, trabalhando com “Bintou” e recorrendo à “partilha de conhecimento”, os futuros professores não só aprofundam o conhecimento da peça, como desenvolvem as competências colaborativas e interculturais fundamentais para uma prática docente inclusiva e reflexiva.

Por fim, a autora fala que:

O **saber-entender**: isto é, a capacidade de entrar em um relacionamento, construir a troca ao longo do tempo, refletir sobre, entrar em ressonância.

O **saber-integrar**: isto é, acolher toda a realidade, o que exige um sentido profundo do

tempo favorável, do momento certo.

O **saber-comunicar**: essa capacidade de construir juntos e de se reconhecerem como se tornam. (Trocmé-Fabre, 1999, p. 48)¹⁷.

A respeito dessa citação, o primeiro ponto permite que os/as futuros/as professores/as se envolvam em um processo de entendimento contínuo e dinâmico. Ao refletir sobre as questões culturais e sociais apresentadas na obra, desenvolvem uma compreensão mais profunda das experiências retratadas. Já sobre saber-integrar, trabalhar com a literatura dramática africana em sala de aula exige uma abordagem que valorize o contexto cultural e histórico da obra de forma a reconhecer e valorizar a diversidade cultural presente.

Saber-comunicar é um ponto-chave. Durante as sessões com *Bintou*, por exemplo, os/as futuros/as professores/as foram convidados/as a colaborar e compartilhar suas interpretações e reflexões. Esse processo colaborativo não só enriquece a análise da peça, mas também fortalece o senso de comunidade entre os participantes. Na pedagogia decolonial, a comunicação aberta e a construção conjunta do conhecimento são elementos chave para promover um ambiente educacional promotor da inclusão.

Dito isto, ela afirma que a aprendizagem é um ato neuro cultural que deve ser compreendida na sua dimensão plural: biológica, antropológica, social e política. Aprender é um processo de criação de conexões em nossas vidas mentais, emocionais, sensoriais e neurológicas. Estas ligações são essencialmente complexas, lábeis, adaptáveis, dinâmicas e heurísticas:

O ato de aprender é, acima de tudo, um ato neuro cultural. Deve ser lida na sua dimensão plural: biológica, antropológica, social, política. (p.33) (...) Aprender é um processo de criação de vínculos na nossa vida mental, emocional, sensório-motora, neurológica. Estas ligações são essencialmente complexas, lábeis, adaptáveis, dinâmicas, heurísticas. (Trocmé-Fabre, 1999, p. 34)¹⁸

¹⁷ Texto original em francês:

Le **savoir-comprendre**: c'est-à-dire la capacité d'entrer en relation, construire l'échange dans la durée, ré-fléchir, entrer en résonance.

Le **savoir-intégrer**: c'est-à-dire accueillir dans la globalité du réel, ce qui exige un sens profond du temps favorable, du moment juste.

Le **savoir-communiquer**: cette capacité de construire ensemble et de reconnaître, les uns et les autres, en devenir."(Trocmé-Fabre, 1999: 48).

¹⁸ Texto original em francês: L'acte d'apprendre est, avant toute chose, un acte neuro-culturel. Il est à lire dans sa dimension plurielle: biologique, anthropologique, sociale, politique. (p.33) (...) Apprendre est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensori-motrice, neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques, heuristiques. (Trocmé-Fabre, 1999, p.34)

Assim, fazendo um breve panorama deste texto de Trocmé-Fabre com os conceitos da Pedagogia Decolonial e da literatura dramática africana, podemos dizer que os dois partilham certas semelhanças no que diz respeito à valorização da diversidade de conhecimentos, à ênfase colocada na reflexão crítica e ao envolvimento ativo dos/as alunos/as. Contudo, a pedagogia decolonial vai mais longe, desafiando diretamente as estruturas de poder coloniais e procurando uma transformação mais profunda da educação. A relação entre os dois conceitos pode ser vista como a busca por uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente justa. Além disso, tanto o livro de H el ene Trocm e-Fabre como a Pedagogia Decolonial promovem a diversidade do conhecimento. O texto destaca diferentes tipos de conhecimento, em que a Pedagogia Decolonial procura incluir perspectivas e conhecimentos historicamente marginalizados ou silenciados.

Abaixo segue uma imagem do livro da autora intitulado “A  rvore do Conhecimento-Aprendizagem”, no qual ela apresenta os conceitos aqui abordados:

Figura 4: A  rvore do conhecimento e da aprendizagem



FONTE: Trocm e-Fabre, 1999, p. 36.

Dito isso, apresentaremos a proposta da engenharia de forma o educacional, que consiste em mostrar como trabalhar o tema educa o decolonial e antirracista, dado o contexto da imigra o, num curso de forma o inicial de professores em L ngua Francesa e Respectiva Licenciatura.

2.1 Proposta educativa com a peça *Bintou*

Incorporar o tema da educação decolonial e antirracista em um curso de formação inicial de futuros e futuras professores e professoras é essencial para prepará-los/las para ensinar de forma inclusiva e equitativa, em aspectos como: evitar perpetuar a discriminação inconsciente na sala de aula; melhorar as relações entre estudantes de diferentes origens culturais; promover uma melhor compreensão das questões relacionadas com a diversidade cultural, as desigualdades raciais e a justiça social etc.

Aqui estão algumas sugestões que oferecemos sobre como trabalhar esse tema em cursos de formação de docentes que serão percorridos a seguir: **Sensibilização dos conceitos essenciais como decolonização, antirracismo, privilégio, preconceito implícito, diversidade cultural e educação inclusiva; história da educação e do colonialismo; integração de pontos de vista e vozes marginalizadas, como comunidades de minorias raciais e étnicas, mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, refugiados e migrantes, pessoas em situação de pobreza, etc.; desenvolvimento da sensibilidade intercultural; abordagens de ensino; reflexão e trocas; análises e diálogos; incorporação nos currículos dos cursos; avaliação e monitoramento.**

a) Familiarização com conceitos essenciais:

É necessário começar pela consciência dos conceitos de decolonização, antirracismo, privilégio, preconceito implícito, diversidade cultural, educação inclusiva. Isso pode ser feito com a utilização de vídeos, documentários e artigos científicos. No nosso caso, usamos a peça *Bintou* e atividades lúdicas.

Nessa perspectiva, a engenharia de formação atua como um:

Processo de formação que **vai além** do simples aprendizado de habilidades ou conceitos, envolvendo um questionamento mais profundo das ideias preconcebidas, dos pressupostos, dos preconceitos e das visões de mundo restritivas. Isso é alcançado por meio do diálogo, da discussão e da confrontação do próprio ponto de vista com o dos outros, assim como com as realidades, os fatos, a complexidade do mundo e a

singularidade da atividade. (Hébrard, 2009, p. 115)¹⁹

O autor enfatiza que a formação não se limita à aprendizagem de procedimentos ou conceitos básicos, mas é um processo mais amplo e complexo no qual a formação envolve questionar e desafiar preconceitos e suposições profundamente enraizadas. Isto significa que os/as alunos/as não apenas aceitam a informação passivamente, mas também a examinam criticamente.

Portanto, no próximo tópico, contextualizamos alguns aspectos da história da educação na perspectiva do colonialismo. Examinaremos como as práticas educativas moldaram e contribuíram para a dinâmica colonial e como esses legados ainda influenciam as abordagens educativas contemporâneas. Examinaremos como a educação foi utilizada como ferramenta de controle e assimilação durante o período colonial e as implicações duradouras destas práticas na formação da identidade cultural e social. Esta análise proporciona uma melhor compreensão de como a educação pode perpetuar e desafiar estruturas históricas de poder e desigualdades.

b) História da educação e do colonialismo:

Discutir a história da educação em relação aos sistemas educativos sob o domínio colonial e o seu impacto nas comunidades colonizadas é extremamente relevante para esta investigação. No contexto de *Bintou*, os/as futuros/as professores/as falaram sobre o contexto educacional do Brasil, da África e da França.

Sobre este tema, Binsbergen e Venbrux (2008, p. 23) afirmam que a colonização, bem como a violência epistêmica exercida pela razão colonial contra os povos não europeus, estão na origem de um “pensamento alternativo na diversidade”, profundamente enraizado de tradições e conhecimentos específicos de lugares constituídos geográfica e historicamente.

Mignolo (2005, p. 155-156) corrobora com os autores ao apontar que:

A ferida colonial [...] cria experiências e subjetividades que moldam uma forma de pensar, o que, neste caso, conduz a uma pluriversalidade de paradigmas que já não são consumíveis na história linear do pensamento ocidental, gerido como uma totalidade

¹⁹ Texto original em francês: Processus de formation [dépasse] le simple apprentissage de gestes ou de notions, et consiste à remettre en cause plus profondément les idées reçues, les allant de soi, les préjugés, un cadre de référence réducteur, une vision du monde étroite à travers le dialogue, la discussion, la confrontation de son point de vue à celui des autres, mais aussi aux réalités, aux faits, à la complexité du monde ou à la singularité de l'activité. (Hébrard, 2009: 115)

desde o imperialismo. instituições que controlam o significado e o dinheiro. (2005, p. 155-156)²⁰.

A ideia de “ferida colonial”, expressa nesta citação, traça o impacto da colonização nas formas de pensar e nas subjetividades baseadas na história linear do pensamento ocidental. Teve consequências duradouras e prejudiciais, deixando cicatrizes e traumas entre as pessoas afetadas pelo colonialismo. A seguir, discutiremos a integração de perspectivas e vozes marginalizadas, explorando como a educação pode se tornar um espaço de resistência e reparação. Isso envolve não apenas a inclusão de narrativas e experiências de grupos historicamente marginalizados, mas também a revisão e a reinterpretação dos paradigmas educacionais que perpetuam as desigualdades e a exclusão. Integrar essas perspectivas é essencial para uma formação mais equitativa e reflexiva, ajudando a reparar as injustiças históricas e a construir um entendimento mais completo e inclusivo da realidade.

c) Integração de perspectivas e vozes marginalizadas:

Discutir a integração de perspectivas e vozes frequentemente sub-representadas nos programas educacionais é essencial para uma formação mais inclusiva e equitativa. Isso envolve a inclusão de literatura, arte, história e saberes de culturas não europeias, africanas e outras culturas minoritárias no currículo escolar. A obra em questão, *Bintou*, traz à tona esse problema da não valorização das culturas negras.

Gomes (2003) detalha uma interessante reflexão sobre esta questão da representatividade da diversidade nos programas de formação de professores/as. Vamos ver:

A formação de professores/ras tem sido uma preocupação constante do campo da educação. O MEC, a universidade, os centros de formação de professores, as escolas, enfim, todos se preocupam e concordam que é **preciso hoje formá-los mais adequadamente tanto em seu percurso inicial quanto em serviço**. Mas apenas investir numa melhor formação não é o suficiente. A formação de professores/ras, sobretudo a que visa a diversidade, deveria considerar outras questões, tais como: como os/as professores/ras se formam no cotidiano escolar? Atualmente, quais são as principais necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na

²⁰ Texto original em inglês: “The colonial wound [...] makes the experiences and subjectivities that shape a way of thinking, which, in this case, leads to a pluriversity of paradigms that are no longer subsumable under the linear history of Western thought, managed as a totality from imperial institutions that control meaning and money” (Mignolo, 2005: 155-156).

sua competência profissional e pedagógica? Que temas os/as professores/ras gostariam de discutir e de debater no seu percurso de formação e no dia-a-dia da sala de aula? E que temáticas sociais e culturais são omitidas, não são discutidas ou simplesmente não são consideradas importantes para a sua formação profissional e para o processo educacional dos seus alunos? Será que a questão racial está incluída nessas temáticas omitidas ou silenciadas? (Gomes, 2003, p. 169, grifo nosso)

A citação de Gomes (2003) destaca a importância da formação docente, com ênfase na questão da diversidade e das questões raciais, formação que, na verdade, vai além da sala de aula e do currículo acadêmico. Há a necessidade de uma formação que leve à reflexão sobre temas omitidos, não abordados ou encobertos na formação docente, ou seja, a necessidade de reconhecer lacunas na formação e incluir as questões raciais no debate educacional.

Discutiremos então a seriedade do conceito de sensibilidade intercultural do ponto de vista educativo, o qual se refere à capacidade de entender, respeitar e valorizar a diversidade cultural e de promover uma convivência harmoniosa entre diferentes grupos culturais dentro do ambiente escolar.

d) Desenvolvimento da sensibilidade intercultural:

É também notável oferecer formação em sensibilidade cultural dado que “a interculturalidade é uma opção para o diálogo equitativo” (Melià, 2002, p. 75)²¹, a fim de ajudar futuros/as professores/as a tomarem consciência dos seus próprios preconceitos, para facilitar diálogos sobre racismo, imigração, inclusão e diversidade na sala de aula e estabelecer um ambiente de aprendizagem inclusivo. Isso pode ser feito por meio de discussões e também de questionários para analisar essa sensibilidade.

Como profissional da educação:

Temos a responsabilidade como escola de ajudar os alunos a compreender como aprendem. Assim, damos-lhes o poder de se responsabilizarem pela sua aprendizagem, de se tornarem autônomos e perseverantes, e permitimos-lhes defender os seus interesses ao longo do percurso escolar, mas também ao longo da vida. (Senécal, 2012, p. 2)²²

²¹ Texto original em espanhol: la interculturalidad es una opción por el diálogo equitativo (Melià, 2002: 75)

²² Texto original em francês: Nous avons la responsabilité en tant qu'école d'aider les élèves à comprendre comment ils apprennent. Ainsi, nous leur donnons le pouvoir de prendre en main leur apprentissage, de devenir autonomes et persévérants, et nous leur permettons de défendre leurs intérêts tout au long de leur parcours scolaire, mais aussi de leur vie. (Senécal, 2012: 02)

Senécal (2012) nos mostra o papel das instituições de ensino ao não tratar os/as alunos/as como “tábulas rasas” ou “esponjas do conhecimento”, mas sim como autônomos/as em seus processos educacionais, valorizando o conhecimento que trazem consigo.

Assim, para compreender o valor da escola numa sociedade, falaremos a seguir sobre abordagens educacionais inclusivas que ressaltam como a escola pode contribuir significativamente para uma sociedade mais inclusiva e coesa, preparando os/as educandos/as para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades de um mundo diverso e plural.

e) Abordagens de ensino:

Para esta fase, que está bem relacionada com a última, é importante introduzir abordagens pedagógicas inclusivas, como a pedagogia crítica e decolonial, a discussão aberta, a análise de casos e a aprendizagem experiencial.

Douville *et al.* (2018) afirmam:

As estratégias de aprendizagem inclusivas adotadas têm permitido desenvolver currículos e práticas de ensino no ambiente universitário incentivando os valores associados a uma sociedade inclusiva e diversa: o envolvimento, a ação e o sucesso dos alunos na sua formação. (Douville et al., 2018, p. 3)²³

Os autores sublinham, ainda, que as principais estratégias que promovem uma abordagem inclusiva dizem respeito a intervenções de aprendizagem e nos cursos de formação inicial de professores/as - poucas estratégias abordam a noção de uma abordagem inclusiva. Essas estratégias incluem a adaptação do currículo para refletir e atender às necessidades diversas dos alunos, a utilização de métodos de ensino variados que considerem diferentes estilos de aprendizagem e a oferta de suporte personalizado para discentes que necessitam de assistência adicional, por exemplo. A falta de ênfase na formação sobre práticas inclusivas e na adaptação do currículo limita a capacidade das futuras educadoras e educadores em implementar efetivamente essas estratégias em suas salas de aula. Isso resulta em uma lacuna crítica na preparação dessas e desses para lidar com a diversidade e para

²³ Texto original em francês: Les stratégies d'apprentissage inclusives retenues ont permis de développer des curriculums et des pratiques d'enseignement dans le milieu universitaire encourageant les valeurs associées à une société inclusive et diversifiée: l'engagement, l'action et le succès des étudiants dans leur éducation. (Douville *et al.*, 2018: 3)

promover um ambiente de aprendizagem que valorize e acolha as e os discentes.

A seguir, abordaremos a relevância dos processos de análise e diálogo dentro de uma perspectiva decolonial, sendo essenciais para desafiar e dismantelar as hierarquias e narrativas hegemônicas que, historicamente, marginalizaram e sub-representaram diferentes grupos culturais e sociais.

f) Análise e diálogos:

Proporcionar momentos para organizar sessões de reflexão e debate sobre temas como preconceito, racismo estrutural, equidade na educação, bem como abordagens de ensino inclusivas, pode ser uma forma de refletir sobre decolonialidade da literatura, por exemplo.

Os diálogos permitem no processo de aprendizagem compreender concretamente o que foi aprendido, como destaca Paulo Freire (1985, p. 27):

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com que pode, por isso mesmo, re-inventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é ‘enchido’ por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Ainda sobre o papel do diálogo na educação, Freire (1980) enfatiza que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (1980, p. 69). Esta afirmação sublinha a visão de Freire de que a verdadeira educação não se limita à simples transmissão de informações de uma educadora e educador para uma aluna e aluno. Em vez disso, ele vê a educação como um processo dinâmico, interativo de troca e construção de conhecimento, que ocorre através do diálogo.

Exploraremos então a questão da integração de conceitos nos programas dos cursos, a qual permite ver as relações entre diferentes disciplinas e compreender como os conceitos se inter-relacionam no mundo real. A importância dessa integração reside na criação de um aprendizado mais significativo, na qual as e os discentes podem aplicar o conhecimento de forma mais abrangente e contextualizada.

g) Incorporação nos programas dos cursos:

Outro aspecto é garantir que a educação decolonial e antirracista seja integrada em todo o currículo, em vez de confinada a uma única disciplina. Deve ter uma perspectiva transversal que influencie todas as áreas da educação. Segundo Santos (2001, p. 106):

Tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua auto-estima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrica como único conhecimento científico válido.

A citação de Santos (2001) destaca uma crítica fundamental à forma como a discriminação racial é abordada no ambiente escolar e à predominância da perspectiva eurocêntrica nos currículos escolares, sugerindo que simplesmente incentivar a criança negra a ser forte o suficiente para suportar o racismo não é uma solução adequada e não aborda o problema de forma integral. Em vez disso, é crucial reavaliar e transformar a estrutura dos currículos escolares que perpetuam uma visão limitada e unidimensional do conhecimento.

Assim sendo, discutiremos, a seguir, a importância da avaliação dentro de uma proposta educacional, uma vez que a avaliação desempenha um papel crucial em qualquer proposta educacional, pois é através dela que se mede o progresso, a eficácia e a relevância do processo de ensino-aprendizagem. No entanto, quando analisada a partir da perspectiva da educação decolonial, a importância da avaliação assume novas dimensões e exige uma abordagem mais crítica e inclusiva.

h) Avaliação e monitoramento:

Por fim, é importante realizar avaliações periódicas da eficácia da integração destes conceitos na proposta educativa, fazendo as alterações necessárias:

[...] o processo avaliativo não se restringe a procedimentos formais de avaliação – teste, correção pelo professor, mensuração de resultados, proposição de ajustes – pelo contrário, permeia toda a dinâmica educativa. Deste modo, o professor pode perceber

necessidades de ajustes enquanto observa o andamento das atividades em sala. [...]
(Ribeiro, 2011, p. 74)

A integração da educação decolonial e antirracista na formação inicial de docentes ajuda a desenvolver uma maior consciência sobre questões de diversidade, inclusão e equidade. Isto prepara as futuras e futuros docentes para orientar seus alunas e alunos num mundo cada vez mais diversificado e interligado, promovendo assim uma sociedade mais justa e inclusiva.

Dito isto, nos subtítulos seguintes, exploraremos aspectos essenciais do projeto de formação, como a aprendizagem colaborativa, que promove a cooperação e a troca de conhecimentos entre os participantes, o público-alvo, cuja compreensão detalhada é crucial para adaptar o conteúdo às suas necessidades e contextos específicos, e a análise com os conceitos de Trocmé-Fabre, os quais visam integrar perspectivas culturais e sociais na avaliação e no desenvolvimento do projeto, garantindo uma abordagem crítica e inclusiva.

2.2 Aprendizagem colaborativa

Para a aplicação da sequência pedagógica proposta neste trabalho, o método de aprendizagem colaborativa foi utilizado. De acordo com Torres (2007, p. 339), “a aprendizagem colaborativa pode ser definida como uma metodologia de aprendizagem na qual, por meio do trabalho em grupo e pela troca entre os pares, as pessoas envolvidas no processo aprendem juntas” .

A formadora incentivou a reflexão e discussão em grupo sobre o tema imigração e educação utilizando recursos como nuvem de palavras, vídeo e a criação de um cartaz de grupo. A técnica de colagem foi utilizada para a criação de cartazes, nos quais as e os docentes em formação puderam expressar suas opiniões sobre o assunto por meio de imagens e palavras recortadas de revistas e jornais. A apresentação do cartaz em círculo no chão permitiu que compartilhassem suas ideias e opiniões com o restante da turma. Este método promove a interação e a colaboração, promovendo a troca de ideias e a construção conjunta de conhecimentos.

A duração média de cada sessão foi de uma hora e trinta minutos.

2.3 O público

Para o desenvolvimento do projeto, a atividade proposta é dirigida a professores e professoras em formação inicial, principalmente do curso de francês, bem como a outros profissionais da educação, pesquisadores, acadêmicos da área, entre outros. Como a obra é uma peça em francês, também é necessário conhecer esse idioma. Quanto ao texto trabalhado, tratamos da peça *Bintou*, já explorada ao longo deste trabalho. Foi realizado com uma turma do curso de Língua Francesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília.

2.4 O Projeto de Formação

O objetivo inicial foi desenvolver um projeto de formação voltado para educadores e educadoras em formação inicial do curso de Língua Francesa e Respectiva Literatura da Universidade de Brasília para que, quando venham a trabalhar em sala de aula, em especial diretamente com migrantes estrangeiros, possam aplicá-lo. Desta forma foi possível aplicar a metodologia proposta e então chegar a resultados conclusivos que serão discutidos no próximo capítulo.

As atividades propostas foram pensadas tendo em vista as sugestões das Professoras Maria da Glória Magalhães dos Reis da Universidade de Brasília e Dora François da Universidade de Nantes, além de experiências pessoais da autora como professora em uma escola pública localizada em uma comunidade carente.

Como professora nessa comunidade, estou imersa em um contexto educacional desafiador e enriquecedor. Trabalhar em uma comunidade com recursos limitados e enfrentar desigualdades sociais e econômicas diariamente molda sua abordagem pedagógica de maneira única e significativa.

Esse ambiente exige, ainda, uma profunda compreensão das necessidades e realidades dos/as educandos, muitas vezes exigindo criatividade e adaptabilidade para desenvolver estratégias de ensino que sejam tanto inclusivas quanto eficazes. A experiência como professora nessa realidade é um ativo valioso, pois proporciona uma perspectiva prática sobre os desafios e as oportunidades na educação de crianças em contextos desfavorecidos.

Assim, é preciso ter uma abordagem que integra métodos pedagógicos que contemplem a diversidade cultural dos/as alunos/as e as especificidades da comunidade em uma perspectiva decolonial, promovendo um ambiente de aprendizado estimulante.

Voltando ao assunto do projeto, este foi dividido em 2 sessões de 1 hora e 30 minutos cada, que poderão ser adaptadas de acordo com o critério da educadora e educador que irá aplicá-las.

Os objetivos foram:

- Apresentação e explicação do projeto para professores/as em formação da disciplina de Literatura-Teatro Francês, a fim de realizar um levantamento de suas impressões acerca do tema da imigração e da educação;
- Refletir sobre a importância da literatura dramática africana na formação inicial de professores/as, de forma a contribuir para uma educação diversificada, inclusiva e decolonial baseada na obra *Bintou* de Koffi Kwahulé;
- Fazer uma discussão final sobre as sessões do projeto para identificar as opiniões e comentários que tiveram sobre as mesmas.

Abaixo podemos ver a estrutura das sessões:

Tabela 1: SESSÃO 1- Nome da atividade: Impressões sobre o tema migração/imigração

| |
|---|
| Público: Professores/as em formação inicial |
| Aula: Literatura Francesa - Teatro |
| Duração: 1 hora e 30 minutos |
| Objetivos: Apresentação e explicação do projeto para professores em formação inicial com o objetivo de realizar um levantamento sobre suas impressões sobre o tema migração e educação. |
| Avaliação: A avaliação é feita através da observação da formadora e do formador quanto ao desempenho e participação nas atividades, bem como através de questionário inicial. |
| Recursos educacionais: Revistas, jornais, tesouras, cola, papelão, lápis, computador, internet. |
| Introdução: (15 minutos) A professora mediadora se apresentou à turma, bem como o objetivo do projeto, e então realizou uma dinâmica através do olhar, a fim de apresentar cada integrante do grupo. A dinâmica funcionou da seguinte forma: todos/as ficaram em círculo e a mediadora olha para alguém. Essa pessoa terá que dizer seu nome e pseudônimo, sua idade e uma palavra que lhe venha à mente quando lhe é dito o termo |

“imigração”. Logo após fazer a apresentação, escolhe a próxima pessoa por meio do olhar que irá se apresentar e assim por diante. Dessa forma, a mediadora escreve as palavras faladas pela turma no quadro ou em slides para criar uma nuvem de palavras. Esta dinâmica permite, de forma lúdica, expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas experiências por meio de linguagem oral e espontânea.

Desenvolvimento: (55 minutos) A mediadora retoma a nuvem de palavras incentivando a turma a pensar nas palavras faladas durante a Dinâmica. Logo o vídeo é reproduzido: **“Perspectivas dos Jovens sobre Migração e Educação”** https://www.youtube.com/watch?v=L_zGC6OeGw8. Após terem visto o vídeo, fazem uma pausa apropriada para discussão do mesmo. Mais tarde, a turma é dividida em grupos e é pedido para que construíssem juntos um cartaz descrevendo as suas opiniões sobre o tema da imigração e da educação. Para esta atividade, podem ser fornecidos recursos como revistas e jornais para que possam utilizar a técnica de colagem para criação. Por fim, é solicitado que se sentassem em círculo no chão e apresentem o pôster.

Conclusão : (20 minutos) Como atividade final, a turma responde a um quiz sobre o tema em questão.

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2024.

Tabela 2: SESSÃO 2-Nome da atividade: Literatura africana na formação inicial de professores

| |
|---|
| Público: Professores em formação inicial |
| Aula: Literatura Francesa - Teatro |
| Duração: 1 hora e 30 minutos |
| Objetivos: Refletir sobre a importância da literatura dramática africana na formação inicial de docentes, de forma a contribuir para uma educação diversificada, inclusiva e decolonial baseada em <i>Bintou</i> de Koffi Kwahulé. |
| Avaliação: A avaliação é feita através da observação da mediadora quanto ao |

desempenho e participação nas atividades, bem como através das respostas no *padlet* criado.

Recursos educacionais: Computador, projetor, quadro branco.

Introdução: (15 minutos) Com a sala organizada em semicírculo e os/as professores/as em formação já sentados/as, a mediadora pergunta quais autores/as da literatura africana, principalmente da África Ocidental, que conhecem. Examina-se se, durante o período escolar, tiveram contato com algum dos/as autores/as elencados, levantando-se hipóteses sobre a cultura hegemônica na qual a literatura ainda está inserida. Após essa discussão, é apresentado o trailer da obra *Bintou* de Koffi Kwahulé: <https://www.youtube.com/watch?v=RNkkYeq-7sU>. O texto da obra poderá preferencialmente ser enviado antecipadamente à turma para que melhor apresentem o seu ponto de vista.

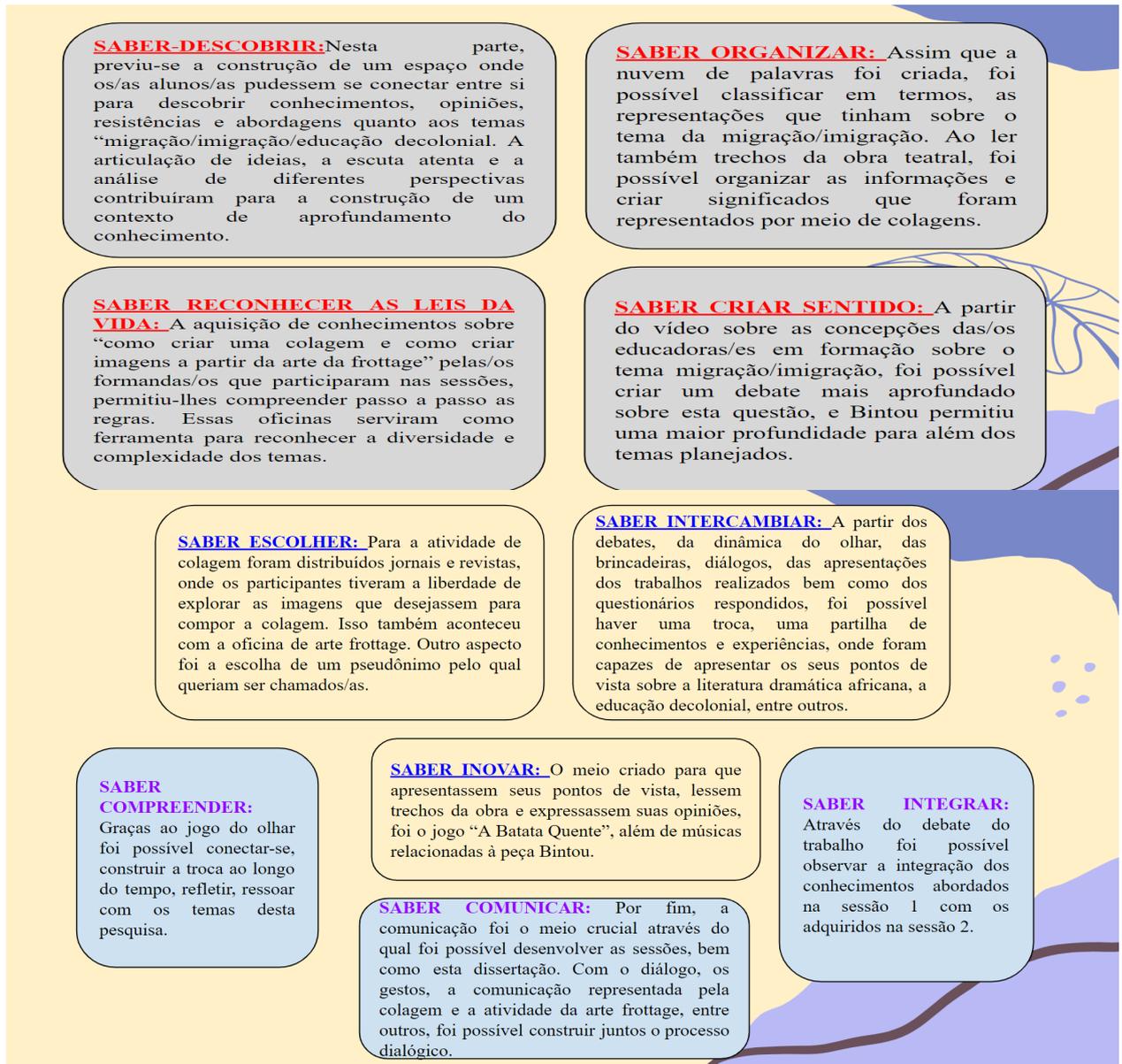
Desenvolvimento: (55 minutos) A troca com a turma pode ocorrer através do tradicional jogo “La Patate Chaude”. Dentro de uma lata, haverá tiras de papel contendo trechos da obra de *Bintou*. Quem pegar a batata, retira uma tira da lata, lê para a turma e dá sua opinião a respeito. É importante que a mediadora estimule o debate com a turma neste momento. Após essa discussão, cria-se um trabalho artístico utilizando diversas técnicas, como *l'art du frottage*. Individualmente, em duplas ou em grupo, utilizam esta técnica para representar um aspecto que considerem relevante da obra. No final, o trabalho é apresentado sob o pseudônimo da sessão anterior.

Conclusão: (10 minutos) Ao final, os/as professores/as em formação respondem a um questionário sobre o tema.

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2024.

Assim, ao apresentar os conceitos de Hélène Trocmé-Fabre mencionados anteriormente, será discutida a adequação de sua teoria com as sessões aqui descritas. Para isso, optamos por criar um diagrama para melhor visualização e organização das ideias:

Figura 3: Concepções de Hélène Trocmé-Fabre



FONTE: Autora, 2024.

À luz do exposto, estes conceitos serão mais explorados no próximo capítulo, onde serão discutidos os resultados obtidos durante as sessões. Discutiremos como os princípios de Trocmé-Fabre foram aplicados nas sessões, examinando as interações e os resultados obtidos. Essa análise permitirá avaliar não apenas a eficácia das estratégias implementadas, mas também a forma como os conceitos teóricos se concretizaram nas práticas pedagógicas. O objetivo é oferecer uma visão detalhada sobre o impacto das ideias de Trocmé-Fabre no contexto do projeto, identificando pontos fortes, desafios enfrentados e áreas para possíveis aprimoramentos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para o presente capítulo, serão apresentados os dados obtidos a partir da realização das sessões bem como, com os questionários que foram aplicados. Para isso, será feito um relato de experiência.

3.1 Sessão 1 - Representações dos(as) professores (as) em formação inicial

Chegando à Universidade de Brasília, fui muito bem recebida pela turma e professora. Apresentei-me e também falei sobre o objetivo da presente pesquisa. Iniciei então, com uma dinâmica inicial, permitindo a construção de vínculos entre mim e os estudantes, além de perceber o conhecimento prévio que tinham acerca do tema migração/imigração.

Assim, ficaram em círculo e, como mediadora, iniciei com a dinâmica: essa consistia em olhar para alguém, e essa pessoa teria que dizer seu nome e pseudônimo (para fazer jus ao caráter artístico e literário da presente pesquisa), sua idade e uma palavra que lhe vinha à mente quando o termo *migração/imigração* era dito. A partir disso, foi possível formar uma nuvem de palavras mostrada a seguir. Estas foram: **território, perrengue, alteridade, mundo, diversidade, México, vidas, sonhos, vivências, mudanças, barcos, estrangeiros e ausências.**

Figura 5: Nuvem de palavras



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Assim, alguns estudantes expuseram um pouco mais sobre as palavras que haviam pensado, cabendo mencionar que os e as participantes assinaram termo de autorização de voz e imagem, permitindo fazer a transcrição de suas falas.

Dessa forma, uma das participantes, Lua (pseudônimo) comentou: “Percebo que os conflitos permeiam toda essa questão de território, né?” Nessa fala, percebe-se que a questão da migração, muitas das vezes, está relacionada com conflitos existentes no país de origem ou, até mesmo por resistência a certas práticas culturais como, por exemplo, em Bintou, em que há um conflito entre os personagens relacionado à excisão genital feminina, evidenciando como diferentes indivíduos podem ter perspectivas divergentes sobre o que configura sua herança cultural, resultando em tensões e desentendimentos, e que a questão cultural também pode ser motivo de partir-se do país natal.

A participante também comentou sobre o fato de que, quando as pessoas migrantes chegam ao novo país, isso também gera uma mudança na sociedade de acolhimento e, com ela, tensões aparecem, o que implica modificar-se para recebê-las. Sobre isso, Sousa (2017, p. 12) aponta:

Como todos os processos de mudança, tal pode gerar conflitos sociais que devemos minimizar ou evitar. Por isso, e em quarto lugar, os Estados devem investir muito mais em políticas de integração dirigidas não só aos imigrantes mas também à sociedade de acolhimento, de forma a manter a coesão social e evitar fenômenos de radicalização, que alimentam o terrorismo, a xenofobia ou o racismo.

Diante disso, pode-se dizer que, quando não há a integração, pode ocorrer a marginalização dos imigrantes, sendo preciso que haja investimentos em políticas de integração com a finalidade de promover uma harmonia social.

Maria das Flores (pseudônimo) abordou que: “A primeira coisa que me veio à cabeça foi a imagem dos barcos”.

A partir deste argumento, é possível dizer que os barcos são frequentemente um ícone representativo da migração, devido à sua conexão com a travessia de fronteiras em busca de novas oportunidades, segurança ou um lar diferente, fazendo-me lembrar de um trecho do livro *Os Barcos* de Carlos Vianna: “o contrário daqueles muitos barcos que partiram da Europa antes e depois das grandes guerras do século XX, não vão carregados de esperança. Os sentimentos são diversos, contraditórios, pesados. São barcas da vida, são barcas da morte? Onde ficou a vida perdida?”. (p. 25)

A partir do questionário aplicado ao fim da sessão, foi possível obter outras informações

acerca do tema, as quais foram categorizadas em uma tabela que pode ser vista adiante.

Nesse sentido, a palavra que apareceu mais de uma vez foi «mudança», que possui tanto o sentido físico de deslocar-se do seu país, bem como o abstrato, isto é, de mudar as condições de vida. Castles (2010, p. 13) defende que a migração é parte do processo de transformações das estruturas fundamentais e instituições nas sociedades desenvolvidas, o qual surge por meio de grandes mudanças nas relações econômicas e sociais, quer dizer, a migração não é apenas um fenômeno isolado, mas está intrinsecamente relacionada a mudanças mais profundas nas relações econômicas e sociais dessas sociedades.

Outra palavra-chave que chama a atenção, é “diversidade cultural”. A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005, p. 5) afirma que:

A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados. (2005, p. 5)

Tabela 3: Respostas dos discentes à questão

| O conceito de migração/imigração para mim é... |
|---|
| Pessoas em busca de um sonho. |
| Sair de seu lugar natal para descobrir novos lugares e ter novas trocas. |
| Trânsito. |
| Mudança. |
| Luta pela vida. |
| Mudanças. |
| Mudança. |
| Migrar é você ir de um lugar para outro. Imigrar é fugir/ser obrigado a estar em outro lugar. |
| Perrengue. |
| Diversidade Cultural. |

| O conceito de migração/imigração para mim é... |
|--|
| Pessoas em busca de um sonho. |
| Conhecer uma nova cultura e contribuir para o autoconhecimento e construção do lugar para se está migrando/migrando. |
| Mudança. |
| Inventar um território que falta. |
| Sair de um lugar para outro em busca de melhores condições de vida. |

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Verifica-se que a diversidade cultural está em constante evolução, destacando-se a importância de se proteger e promover essa diversidade cultural das pessoas imigrantes para garantir que as várias formas de expressão humana sejam valorizadas, respeitadas e preservadas ao longo do tempo.

Um outro aspecto que chama a atenção foi o de “luta pela vida”, ou seja, “sobrevivência”. Esta questão pode estar relacionada ao fato de que muitas pessoas que migram, fazem isso como uma estratégia de sobrevivência para escapar da pobreza, da miséria, das guerras e conflitos, dentre outros.

Corrêa *et al.* (2015, p. 226) discorre sobre um outro ponto importante nessa discussão que é “o conceito de migrante por sobrevivência, também, pode acolher aqueles que vivem em uma situação de privação ou restrição de determinados direitos fundamentais em seu país de origem e que, por isso, precisam buscar esses direitos em outro país”.

Têm-se, como exemplos de privação de determinados direitos fundamentais, perseguições políticas e/ou religiosas, discriminação, preconceitos, racismo, os mais variados tipos de violência e assédio, dentre outras formas de opressão que violam os direitos humanos em seus países de origem.

Na obra de Koffi, nota-se que o contexto da história de Bintou reflete essa questão da migração por sobrevivência, uma vez que, sua família foi a França em busca de melhores condições de vida, isto é, pela necessidade de escapar da pobreza, da violência, da discriminação, da falta de oportunidades, dentre outros.

Por fim, antes de debaterem-se os trabalhos que os participantes realizaram em grupo, salienta-se a sentença “Pessoas em busca de um sonho”. O sonho, o ensejo por uma realidade melhor, motiva as pessoas migrantes a enfrentarem as mais variadas situações que muitas vezes perpassam caminhos tortuosos. Sobre isso, Marinucci e Milesi (2005, p. 13) dizem:

No entanto, a jornada migratória nem sempre garante a realização dos sonhos dos migrantes que, não raramente, são obrigados a passar por situações desumanas ou aceitar condições de vida e de trabalho extremamente precárias. As migrações, mesmo assim, contêm em si o germe para a construção de uma cidadania universal, plural e inclusiva, em que a dignidade do ser humano não é medida pela nacionalidade ou pela capacidade de consumir e, sim, pela simples pertença à condição humana.

Assim, entra-se no que a Declaração Universal dos Direitos Humanos traz sobre a dignidade humana, apontando em seu artigo primeiro que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade” (ONU, 1948).

Dessa maneira, retomando as palavras da nuvem de palavras e o que foi discutido em sala, os/as professores/as em formação inicial foram convidados/as a fazerem um cartaz a partir da técnica da colagem. Dividiram-se em grupos e foram entregues revistas, jornais, cartolina, lápis, cola e tesouras para que pudessem criar.

Figura 6. Colagem Grupo 1



FONTE: Autora, 2023.

Fizeram uma silhueta de uma pessoa migrante e dentro dela colocaram imagens, frases e palavras como: *corpo, criança, mais de 22 mil pessoas estão fora de casa, opinião, Brasil, situação humanitária é terrível, a influência silenciosa dos fatores emocionais, respeito, pressão*, dentre outros.

O grupo 1, a partir de jornais, colocou o título: *Conflitos sem perspectiva de fim* e abordaram o fato de que levar uma pessoa a sair de seu país devido a conflitos gera traumas profundos para aqueles envolvidos, levantando questões sobre como a sociedade aborda o trauma coletivo e o individual e lida com o passado. Sobre essa questão dos traumas, Munanga (2013, p. 220) diz:

Externos ou internos, os conflitos podem deixar traumas tanto no plano psíquico dos indivíduos como no corpo da sociedade, isto é, choques violentos ou feridas com efração capazes de deixar lesões no conjunto da organização social, sobretudo quando são acompanhados de violência física ou simbólica.

Corroborando a ideia de Munanga, Fábio (pseudônimo), um dos participantes do grupo expressou:

A gente colocou essa frase, a situação humanitária é terrível porque a gente vê que a imigração muita das vezes é consequência de várias causas humanitárias, tipo conflitos armados, perseguição política, desastres naturais...é... a pobreza. Ahh.. também pela falta de água né e alimentos. Isso tudo é questão de Direitos Humanos, sabe?! (Fábio, 2023)

Assim, quando os Direitos Básicos não são atendidos, traumas são gerados e consequentemente pode acarretar em uma quebra da coesão social, afetando o bem-estar das pessoas migrantes.

Já Ricardo (pseudônimo), outro participante do grupo 1, também trouxe essa questão dos choques violentos, principalmente entre as crianças:

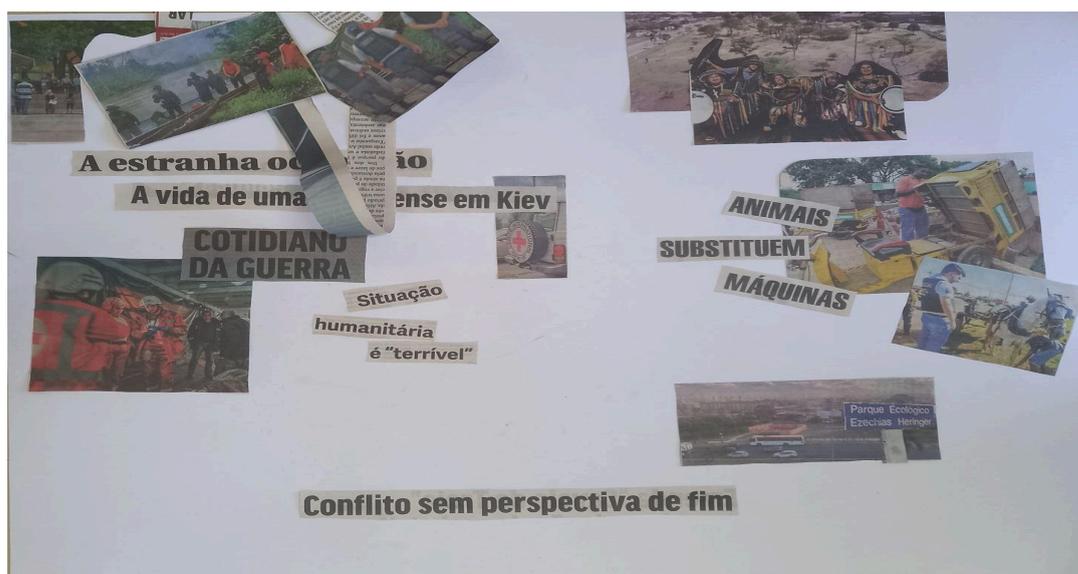
Muitas crianças imigrantes enfrentam experiências traumáticas porque precisam fugir de conflitos ou perseguições em seus países de origem. Isso pode ter um impacto muito forte na saúde mental delas. Também tem a questão de que seremos futuras e futuros profes, né?! Aí teremos que saber lidar com esse tipo de situação dentro de sala de aula. Tiver uma criança refugiada, por exemplo... temos que saber como trabalhar com ela, e essa questão da saúde mental também... (Ricardo, 2023)

Interessante se faz o comentário, o qual aborda sobre a preparação dos e das docentes, a fim de saberem como lidar com crianças refugiadas e imigrantes, para que possam ter sucesso

escolar. Para isso, investir em formações continuadas e, também, na inicial, torna-se crucial para que o sistema escolar consiga de forma inclusiva atender às demandas educacionais dessas crianças.

O grupo 2, também interessantemente, colocou a frase que deu título à colagem do grupo 1, além de imagens que retratam situações de resgate, fuga, enchentes e policiais, como também frases e palavras como: *animais substituem máquinas, a vida de uma brasileira em Kiev, cotidiano de guerra, etc.*

Figura 7. Cartaz Grupo 2



FONTE: Autora: 2023.

Maria das Flores (pseudônimo), disse que “A gente colocou essa foto de uma enchente porque mostra quando as pessoas têm que sair de seus países por causa de desastres naturais. E aqui essa dos bombeiros resgatando porque é uma cena que a gente vê muito na TV sobre imigração...” (Flores, 2023)

Nota-se, no comentário de Maria, a relação existente entre desastres naturais e imigração, mostrando como acontecimentos como enchentes podem impelir as pessoas a deixarem sua terra natal, uma vez que, “é fato que tem sido mais frequente a ocorrência de desastres naturais ao redor do globo terrestre no período contemporâneo, com isso, indivíduos que têm residência nessas áreas afetadas se obrigam a migrar”. (Giroto; Paula, 2020, p. 166)

Outro aspecto trazido pelo grupo foi o fato de máquinas substituírem animais, para falar da questão do desemprego, que pode ser um dos motivos que leva à imigração:

A gente colocou essa frase de máquinas substituir animais porque essa automação pode levar à redução de empregos em determinados setores, o que pode fazer com que a pessoa que trabalha na roça, por exemplo, fique sem emprego porque não consegue comprar essas máquinas que a gente sabe que são caras né?! Então aí tem que sair. (Fabi,

2023)

Materazzo (pseudônimo) exclamou acerca da polícia, em especial, do abuso policial em relação aos imigrantes, o qual é uma questão extremamente grave e alarmante que lamentavelmente ocorre em várias partes do mundo: “Essa imagem aqui da polícia é pra falar sobre o abuso policial contra imigrantes que a gente sabe que tem a ver com à discriminação racial ou étnica e grupos marginalizados. Então, tristemente eles estão mais e suscetíveis a esse tratamento abusivo. É difícil.” (Materazzo, 2023).

Já o grupo 3, fez um barco em que dentro há imagens de três pessoas representando os imigrantes, que carregam consigo suas experiências de vida e seus modos culturais. O mar foi representado por palavras que os carregam nesse processo de imigração, sendo algumas delas: *empregos, igualdade, vida, orgulho, herança, respeito, guerra, embarque, solução, assédio, dentre outras.*

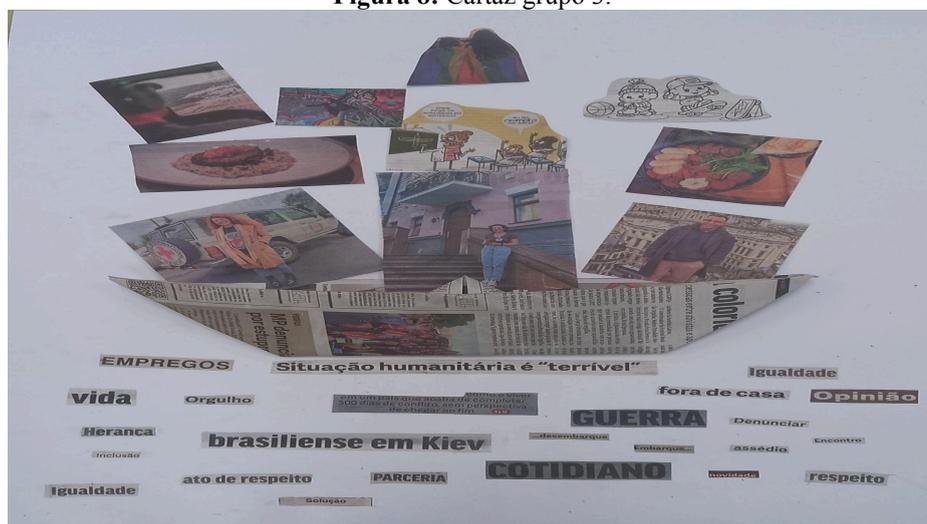
Brigite (pseudônimo) elencou:

A gente quis, com essa dobradura do barco, dizer que tanto a partida quanto a chegada a um novo barco podem simbolizar a busca de sonhos e esperanças por um futuro melhor, da mesma forma que muitos imigrantes buscam oportunidades e uma melhoria na qualidade de vida em seus novos países e que eles não saem dos seus países de mente vazia, mas, sim, carregando todas as vivências com eles. (Brigite, 2023)

Kaki (pseudônimo) completou:

Da mesma forma que um barco enfrenta adversidades durante sua viagem, como tempestades e obstáculos, os imigrantes também enfrentam desafios pra atravessar fronteiras e se ajustar a um ambiente desconhecido. Eu fico imaginando como deve ser difícil... eu quando viajo pra outra cidade fico perdidinha, imagina ir pra outros país assim?! Meu Deus, deve ser muito difícil... (Kaki, 2023)

Figura 8: Cartaz grupo 3.



Evynha (pseudônimo) trouxe uma experiência que viveu em seu estágio em uma escola que tinha dois alunos refugiados na sala em que ficava e a professora regente fez um projeto que envolvia arte para prevenir a discriminação e o bullying que estavam sofrendo na escola:

Eu fazia estágio numa escola perto da minha casa né, aí tinha dois alunos refugiados do continente africano. Aí eles tavam sofrendo muito bullying e discriminação na escola e a professora resolveu fazer um projeto pra valorizar a cultura deles. Foi muito top! As crianças ficaram tudo curiosas pra conhecer a cultura deles. Antes viviam sozinhos na hora do recreio, depois do projeto, viraram os mais populares da escola. (Evynha, 2023)

Diante disso, foi possível observar que, a partir da construção e apresentação das colagens, a representação que tinham acerca do tema migração/imigração foi explorada, podendo fazer uma relação com *Bintou*, já que, na obra, este é o contexto em que ocorre a história. Assim, todo este debate e falas dos estudantes, permitiu refletir acerca da desigualdade social e econômica da peça, aspectos que podem ser paralelos às discussões sobre imigração, uma vez que muitos imigrantes confrontam obstáculos socioeconômicos em suas novas localidades.

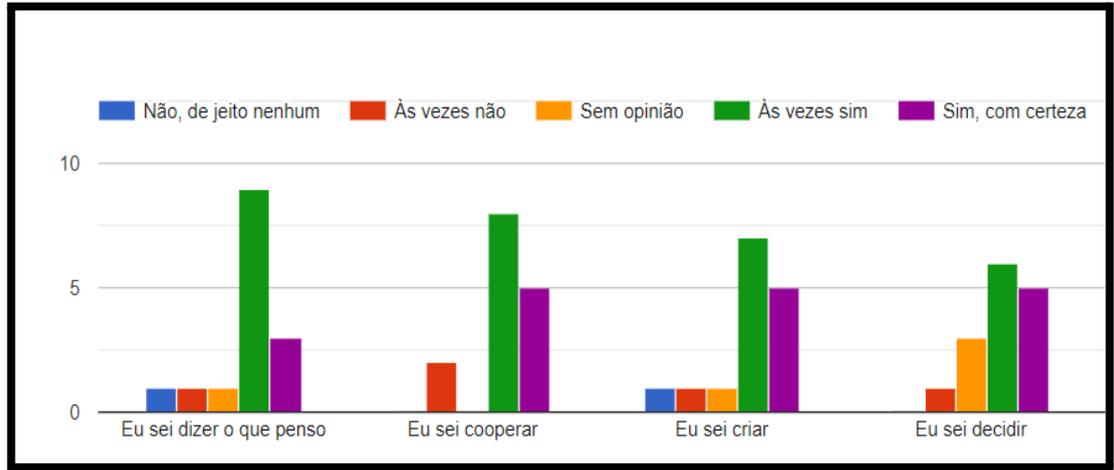
No subcapítulo seguinte, será contemplado o conceito de *savoir être* de modo a entender melhor o que já foi explanado no capítulo anterior.

3.2 Ficha de auto posicionamento identitário - *Savoir Être*

Entendendo que o conceito de Pedagogia Decolonial e o *savoir être* partilham de certas semelhanças em termos de valorização da diversidade de conhecimentos, ênfase na reflexão crítica e envolvimento ativo dos alunos, a relação entre os dois conceitos pode ser vista como a busca por uma educação mais inclusiva, crítica e socialmente justa. E para que essa educação seja desenvolvida dessa forma, é preciso entender quem são esses e essas futuros professores e professoras que estão sendo formados, isto é, como se veem, já que parte-se do pressuposto de que “preciso saber quem sou primeiro para entender quem é o meu aluno”.

Dessa forma, ao final da sessão 1, uma das perguntas do questionário foi sobre a identidade dos participantes. Indagados sobre se sabiam dizer o que pensavam, a maioria disse que “Às vezes sim”. Sobre se sabiam cooperar, criar e decidir, também esta categoria teve maior votação, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 1: Aspectos interpessoais



FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

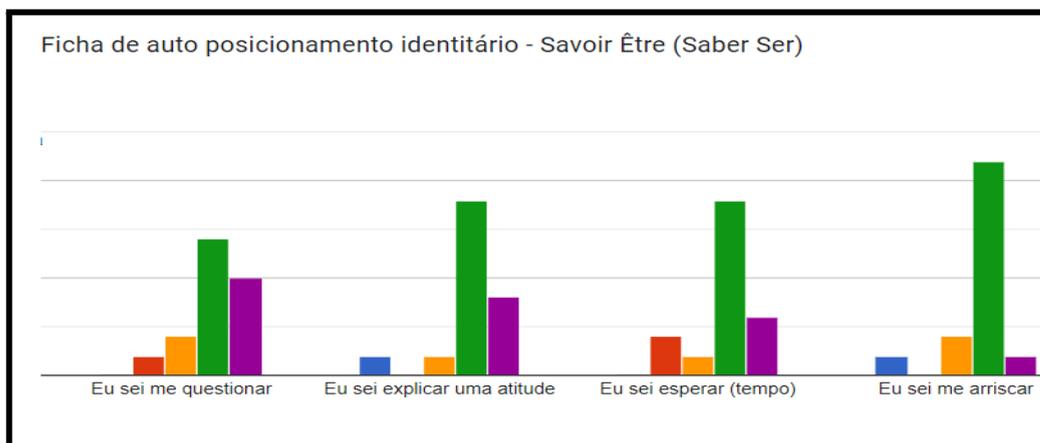
Acerca da primeira pergunta, percebe-se que os professores em formação tendem a comunicar suas opiniões, embora possa haver momentos em que se sintam menos à vontade ou hesitantes em fazê-lo. Isso pode ser explicado, já que as e os futuros professores estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades de comunicação, adaptando-se ao ambiente educacional, aos alunos e às diversas situações de sala de aula, sendo fundamental que estes continuem a aprimorar suas competências comunicativas para se tornarem educadores eficazes, capazes de transmitir informações, facilitar discussões e promover um ambiente de aprendizado positivo, contribuindo assim para uma educação em uma perspectiva de equidade e decolonial.

Sobre se sabiam cooperar, percebe-se que a maioria respondeu “às vezes sim”, mas também houve um número considerável que disse que “sim, com certeza”. A capacidade de colaboração é essencial em diversos aspectos da vida, abrangendo as questões que envolvem o trabalho pedagógico e interações sociais. Professores que demonstram habilidades de cooperação são exemplos positivos para seus alunos, transmitindo a importância da colaboração eficaz e do respeito às diferenças.

Em relação à capacidade de criar e de decidir, nota-se que também a maioria disse que “sim, com certeza” e “às vezes sim”, evidenciando a significância em se investir em formações continuadas dessas habilidades para fortalecer a capacidade de criar e tomar decisões sempre que necessário, uma vez que, educadores que possuem domínio dessas competências contribuem significativamente no processo de aprendizado e crescimento dos estudantes.

A seguir, foram feitas outras questões: “Eu sei me questionar, eu sei explicar uma atitude, eu sei esperar (tempo), eu sei me arriscar”, como podemos ver no gráfico a seguir:

Gráfico 2: Ficha de auto posicionamento identitário



FONTE: Autora, 2023.

Em relação a se sabiam se auto questionar, vê-se que a maioria das respostas é positiva, cabendo mencionar a importância do professor em estar sempre se questionando sobre os sistemas educacionais vigentes, suas práticas pedagógicas, suas metodologias de ensino, dentre outros aspectos, contribuindo para uma uma educação equitativa e decolonial.

Já sobre se sabiam explicar uma atitude, apareceu uma parcela, demonstrada em azul, que dizia “não, de jeito nenhum”. Cabe mencionar que a capacidade de explicar atitudes é de extrema importância no processo comunicativo, principalmente se relacionarmos à educação. Dessa forma, a habilidade de explicar atitudes pode ser aprimorada por meio da prática e do autoconhecimento, incluindo refletir sobre as próprias motivações, aprofundar a compreensão das emoções e trabalhar no desenvolvimento das habilidades de comunicação.

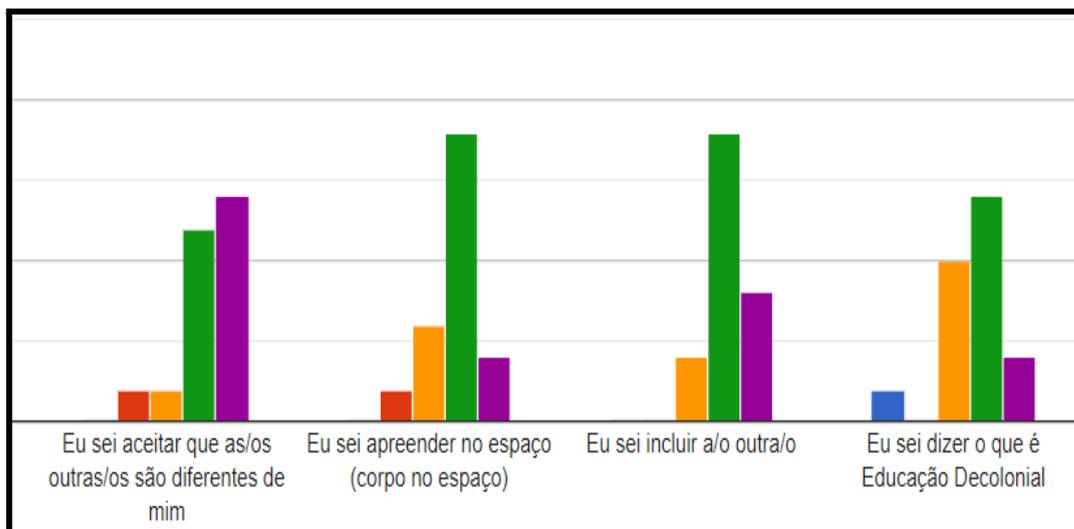
Na questão “Eu sei esperar (tempo)”, percebe-se que, em grande parte, costumam saber, sendo crucial em um ambiente educacional, principalmente no quesito de entender que os alunos progredem em seus estudos em ritmos variados, com alguns assimilando rapidamente o conteúdo, enquanto outros podem necessitar de um tempo maior. Professores pacientes asseguram que todos os alunos tenham a chance de aprender no seu próprio ritmo. Assim, ter paciência permite criar oportunidades para discussões mais aprofundadas, perguntas abertas e exploração criativa, levando a um aprendizado mais significativo e duradouro.

Em relação a se sabiam se arriscar, também foi factível ver que a grande maioria costuma saber. Professores que estão dispostos a se arriscar a questionar o *status quo*, podem contribuir significativamente para uma educação decolonial, inclusiva e equitativa. Resumindo, a coragem do professor em assumir riscos desempenha um papel crucial em criar um ambiente educacional dinâmico e preparar os alunos para os desafios do futuro. Isso estimula a inovação, a criatividade e o

envolvimento, trazendo benefícios tanto para os educadores quanto para os alunos.

Têm-se os outros questionamentos feitos: «Eu sei aceitar que as outras e outros são diferentes de mim, eu sei apreender no espaço (corpo no espaço), eu sei incluir a outra e o outro e eu sei dizer o que é Educação Decolonial, como mostra o gráfico abaixo:

Gráfico 3: Habilidades das e dos participantes



FONTE: Dados obtidos pela pesquisadora, 2023.

Fascinantemente, a categoria “sim, com certeza” (representada pela cor roxa) foi maior que as outras quando questionados sobre se sabiam aceitar que as/os outras/os são diferentes de si, mostrando que é fundamental reconhecer que a capacidade de aceitar e respeitar as diferenças entre as pessoas é crucial para promover um ambiente escolar inclusivo, desenvolver a empatia e cultivar relacionamentos saudáveis. Por conseguinte, verifica-se que as e os professores em formação participantes aceitam as diferenças, embora sabe-se que podem encontrar desafios em determinados momentos, contribuindo no incentivo de valores como respeito, inclusão e empatia, colaborando para a construção de um mundo mais justo e equitativo.

Incorporar a presença dos outros é outra habilidade crucial para fomentar a inclusão, a empatia e relacionamentos saudáveis. É encorajador notar que a maioria demonstra uma disposição significativa para isso, embora reconheça que pode haver ocasiões desafiadoras. Desse modo, sabendo que a pedagogia decolonial tem como objetivo reconfigurar os padrões coloniais na educação, tornando-a um espaço inclusivo, equitativo e crítico, é importante que a e o docente, sabendo como incluir cada aluno, incentive os e as discentes a reconhecer o valor de suas perspectivas individuais, desafiando as estruturas educacionais tradicionais, adotando uma visão educacional que não apenas celebra a diversidade, mas também confronta de maneira decisiva as profundas injustiças históricas.

Por fim, quando questionados se sabiam o que era uma Educação Decolonial, uma parcela significativa disse que não tinham opinião sobre, ilustrando o valor da realização e investimento em cursos de formação inicial de professores que abordem tal perspectiva dentro de seus currículos, ajudando, assim, na disseminação do conhecimento sobre esse conceito, promovendo uma educação mais inclusiva e equitativa.

Portanto, conclui-se que esta ficha de auto posicionamento identitário se revelou como uma ferramenta valiosa que estimulou o autoconhecimento, favorecendo o desenvolvimento pessoal e aprimorando a qualidade das relações interpessoais. Além disso, permite sua adaptação para outras finalidades e cenários, abrangendo aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais.

Logo, no subcapítulo subsequente, será explorado a seguinte pergunta: “Você considera importante a literatura dramática africana na formação inicial de professoras(es)? Por quê?”, a fim de coletar informações e perspectivas sobre a importância da literatura dramática africana na formação de professores, o que pode informar práticas educacionais e políticas relacionadas à diversidade cultural e à educação inclusiva, bem como determinar se há um reconhecimento da importância da diversidade cultural e do conhecimento sobre a África na educação. **Você considera importante a literatura dramática africana na formação inicial de professoras(es)? Por quê?**

Tabela 4: Respostas dos/as discentes

| |
|---|
| Sim, pois é importante falar de todas as culturas. |
| Com certeza. Para ir além da visão eurocentrizada e dar aos alunos uma possibilidade de identificação e representação com autores negros. |
| Sim, pra maior repertório no ensino. |
| Sim, pra expansão de conhecimento. |
| Sim. Sai da bolha cultural. |
| Sim, para um conhecimento melhor. |
| Sim, acho que falta diversidade no ensino e que isso nos afasta de um futuro mais social e verdadeiramente descolonizado. |
| Sim, porque qualquer estilo diferente de cultura é válido para a formação de uma pessoa, principalmente um professor que precisará ensinar aos seus alunos e levando culturas a eles, poderá fazer com que seus alunos obtenham conhecimento diferente sobre mundo. Em relação à cultura africana, é importante salientar que essa cultura foi e ainda é bastante |

| |
|---|
| rejeitada e oprimida, portanto, levar o acesso e conhecimento para si e para os outros é de suma importância. |
| Sim, pois acredito que é algo que ainda está em falta no ensino de francês. Apresentar a língua com outras perspectivas e outras culturas para saber valorizá-las também. |
| Sim. |
| Sim, pra que tenhamos noção de diversidade e uma formação mais completa e inclusiva. |

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Neste tópico, buscou-se explorar a opinião e a perspectiva dos participantes sobre a inclusão da literatura dramática africana no processo de formação inicial de professores. Obteve-se como respostas as informações na tabela acima.

É possível ver que 98% das respostas foram positivas, isto é, que é importante a literatura dramática africana nos cursos de formação inicial de professores. Sobre isso, Maria das Flores (pseudônimo), relatou:

Sim, porque qualquer estilo diferente de cultura é válido para a formação de uma pessoa, principalmente um professor que precisará ensinar aos seus alunos e levando culturas a eles, poderá fazer com que seus alunos obtenham conhecimento diferente sobre o mundo. Em relação à cultura africana, é importante salientar que essa cultura foi e ainda é bastante rejeitada e oprimida, portanto, levar o acesso e conhecimento para si e para os outros é de suma importância. (Flores, 2023)

A partir da fala dela, destaca-se a relevância de incorporar a literatura dramática africana na formação de professores. Isso ocorre não apenas para enriquecer a diversidade cultural, valorizar a rica herança africana e combater preconceitos, mas também para promover a justiça social na educação. A explicação enfatiza o papel vital dos professores como agentes de transmissão de conhecimento e cultura, sublinhando a importância da sensibilidade cultural no desenvolvimento desses profissionais.

A fala de Marco (pseudônimo): “sim, acho que falta diversidade no ensino e que isso nos dê um futuro mais social e verdadeiramente descolonizado” (Marco, 2023), expressando como a falta de diversidade no sistema educacional prejudica o caminho em direção a um futuro mais socialmente justo e decolonizado.

Brigite (pseudônimo) trouxe que “Sim, pois acredito que é algo que ainda está em falta no ensino de francês. Apresentar a língua com outras perspectivas e outras culturas para saber valorizá-las também” (Brigite, 2023). Em suma, a frase realça a importância de enriquecer o ensino de francês por meio da diversificação, incorporando uma ampla variedade de perspectivas culturais e sociais. Isso visa preparar os alunos para um mundo diversificado e globalizado, ao mesmo tempo que valoriza e aprecia as diversas culturas associadas à língua francesa.

Bolinha (pseudônimo) apresentou que “Sim, pois somente assim poderemos mudar a perspectiva e visão do mundo sobre os países e culturas africanas” (Bolinha, 2023). Esta frase mostra a importância de incluir a literatura dramática africana na formação de professores como um meio de desafiar estereótipos, promovendo uma visão mais precisa da África e contribuir para uma educação mais inclusiva e globalmente consciente. Assim, integrar a literatura dramática africana na formação de professores capacita educadores a desafiar preconceitos e desinformações sobre a África, promovendo, assim, uma educação mais justa e equitativa.

A respeito de outras respostas como “Sim, pois é importante falar de todas as culturas”; “Sim, pra maior repertório no ensino”; “Sim, pra expansão de conhecimento” e “Sim. Sai da bolha cultural”, cabe uma reflexão sobre. A primeira, por exemplo, destaca a relevância de explorar todas as culturas, incluindo as africanas, no contexto educacional, enfatizando que a educação deve ser inclusiva e abrangente, reconhecendo a diversidade cultural como um componente fundamental do aprendizado. Isso ajuda a combater a exclusão e o preconceito.

Já a segunda frase, essa ressalta que, ao incorporar uma variedade de perspectivas culturais, os educadores enriquecem suas práticas pedagógicas, tornando-as mais eficazes e preocupadas com a inclusão dos discentes, já que a literatura dramática africana expande o repertório de recursos e abordagens para os professores.

Sobre a expansão do conhecimento, essa se dá por meio da exposição à literatura dramática africana, uma vez que, ao explorar histórias, temas e experiências africanas, os alunos ganham uma compreensão mais ampla do tema, desafiando assim estereótipos e preconceitos, contribuindo para uma educação decolonial.

A próxima resposta enfatiza a importância de sair da chamada *bolha cultural*, que se refere a limitações de perspectiva e conhecimento cultural, isto é, ao pré-conceito. Incluir a literatura dramática africana ajuda os alunos e professores a escaparem dessa bolha, tornando-os mais culturalmente conscientes e abertos a diferentes realidades e pontos de vista.

Outras respostas relevantes foram: “Com certeza. Para ir além da visão eurocentrada e

dar aos alunos uma possibilidade de identificação e representação com autores negros”; “Sim, pra que tenhamos noção de diversidade e uma formação mais completa e inclusiva”; “Sim, pela relevância das linguagens artísticas na integração e no acolhimento entre alteridades, questões com as quais qualquer professor(a) se defronta a todo instante em aula” e “Sim, para um conhecimento melhor”.

A primeira resposta destaca a importância de incorporar a literatura dramática africana na formação de professores como um meio de transcender a perspectiva eurocentrista. Ela enfatiza que, ao introduzir autores negros e suas obras, os alunos têm a oportunidade de se identificarem e de se sentirem representados na educação, promovendo assim uma educação inclusiva e representativa.

Na próxima frase, a ênfase recai sobre a necessidade de abranger a diversidade cultural por meio da literatura dramática africana. Isso é considerado fundamental para garantir que a formação de professores seja holística e inclusiva, capacitando os futuros educadores a atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem cultural.

Já a terceira destaca a importância das linguagens artísticas na promoção da integração e do acolhimento de diversas perspectivas culturais na sala de aula. Ela argumenta que os professores frequentemente enfrentam desafios relacionados à diversidade de alunos e que a literatura dramática africana pode desempenhar um papel relevante na promoção da compreensão mútua e na criação de um ambiente acolhedor.

Por fim, a posteriori, aborda-se que a inclusão da literatura dramática africana na formação de professores é essencial para aprimorar o conhecimento dos educadores, sugerindo que um conhecimento mais amplo e diversificado beneficia tanto os professores quanto os alunos, melhorando a qualidade da educação e ampliando a compreensão do mundo.

Em resumo, todas essas frases destacam a importância da literatura dramática africana na formação de professores como uma maneira de promover a diversidade, a inclusão, a representatividade cultural e um conhecimento mais amplo e enriquecedor. Elas ressaltam que essa inclusão é fundamental para preparar os educadores para as demandas de uma sala de aula multicultural e para construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Fábio (pseudônimo) trouxe uma interessante reflexão, sendo o único comentário que não teve sim como resposta, que nos põe a refletir sobre:

Não necessariamente. A formação de professores deve ser cuidadosamente pensada e, sim, permeada de acesso a conteúdos diversos. Deve ser considerada, antes de tudo, a teoria e prática do mercado de trabalho e, então, fornecer e incentivar o estudo de literaturas diversas, não apenas africanas, para a base cultural da formação desses professores. Digo isso, pois um estudante de letras japonês, por exemplo, teria pouca necessidade de aprender um conteúdo tão específico como literatura dramática africana. Mas acredito que, de toda maneira, deve ser oferecido e incentivado. (Fábio, 2023)

Tal resposta destaca a necessidade de um planejamento cuidadoso na formação de professores, levando em consideração tanto as demandas do mercado de trabalho quanto a diversidade de conteúdos disponíveis, isto é, trazendo uma visão mercadológica e uma pedagogia liberal tecnicista, isto é, “seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos *competentes* para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais”. (Silva, 2018, p. 3)

Dessa forma, ao sugerir que um estudante de letras japonês, por exemplo, teria pouca necessidade de aprender sobre literatura dramática africana, a frase pode ser interpretada como promovendo uma visão restrita da educação, pressupondo que o conhecimento sobre culturas diversas não é relevante para todos os indivíduos, o que pode contribuir para a perpetuação de perspectivas limitadas e estereótipos culturais, características estas que não estão de acordo com a perspectiva dessa pesquisa.

Outra questão é que focar apenas na teoria e prática do mercado de trabalho pode negligenciar perspectivas mais amplas de educação, as quais levam em consideração o desenvolvimento crítico e cultural dos professores. A literatura dramática africana, por exemplo, pode enriquecer a compreensão da diversidade cultural e fornecer ferramentas para lidar com questões de justiça social e inclusão na sala de aula.

Dito isso, embora seja válido argumentar que a formação de professores deve ser voltada às necessidades do mercado de trabalho, não é certo deixar a formação cultural aquém, uma vez que estes estarão lidando com pessoas e não é possível trabalhar com e para o ser humano, sem ter uma formação humana, sendo importante refletir que a educação precisa transcender as demandas imediatas do mercado de trabalho e preparar os professores para um ambiente diversificado e em constante evolução.

Assim sendo, esta resposta permitiu entender que, nos cursos de formação inicial de professores, ainda há uma concentração na pragmática da formação de professores em detrimento de uma visão mais ampla e culturalmente enriquecedora da educação, isto é, ainda é uma formação voltada para o mercado de trabalho, sendo preciso pensar maneiras de se encontrar um equilíbrio entre esses aspectos, reconhecendo a importância da diversidade cultural na formação de professores, contribuindo, assim, para uma educação equitativa, decolonial e de qualidade.

Diante disso, na seção a seguir, serão apresentados maiores detalhes sobre a sessão 2, que teve como objetivo discutir a obra *Bintou*, bem como os participantes puderam criar imagens a partir da técnica da *l'art frottage* para representar alguma parte da peça. Ao final, responderam a um

questionário, cujo conteúdo - dados obtidos por meio desse - será explorado.

3.3 Sessão 2 - A literatura dramática africana na formação inicial de professores

A segunda sessão contou com a participação de 23 estudantes. Iniciou-se com a apresentação dos objetivos da aula e logo partiu-se para a discussão da peça *Bintou*. Antes da discussão em si, foi apresentado o teaser que foi produzido pelo coletivo *En Classe et En Scène*, coordenado pela professora Glória Magalhães.

Após isso, iniciou-se o debate da peça por meio do jogo *La patate chaude*, o qual foi feito da seguinte forma: dentro de uma latinha, foram colocados 9 trechos que foram escolhidos por mim. Levei uma batata de verdade e coloquei uma música em francês (que inclusive foi uma música sugerida por um dos participantes) e quando a música parasse, teria que retirar um trecho, ler para a turma e refletir sobre, incentivando os outros participantes a falarem também.

Assim, sentamos em formato de roda para fazermos o jogo:

Figura 10: Discentes participando do jogo *La patate chaude*.



FONTE: Autora, 2023.

A primeira citação retirada foi a seguinte:

Bintou: Não me dá prazer ver minha mãe limpar a casa dos outros a vida toda, de jeito nenhum. Não pense que passo meu tempo sem fazer nada. Também estou aprendendo a dançar, a dança do ventre; um dia, você não terá mais que limpar escarro e merda dos

outros. (Kwahulé, 1997, p. 33²⁴)

Assim, esta citação evoca claramente uma mistura de frustração, determinação e esperança, em que Bintou mostra seu desacordo com a situação atual, na qual sua mãe é obrigada a trabalhar como faxineira na casa de outras pessoas para se sustentar, realidade de muitas famílias.

Além disso, a personagem menciona que está aprendendo a dançar, principalmente a dança do ventre, o que pode ser interpretado como uma forma de expressar sua criatividade ou de se preparar para um futuro diferente, de transformar a realidade social por meio da arte, evidenciando que ela anseia por uma mudança positiva na sua vida e na de sua mãe, na qual elas possam escapar da difícil realidade de limpar a sujeira dos outros e ter uma vida melhor. No geral, esta frase reflete emoções profundas e um desejo de progresso e melhoria.

Sobre isso, Ricardo (pseudônimo) trouxe:

Sim, e é um trabalho muito desprezado, muito desvalorizado, não é? E às vezes não nos damos conta do valor quando vamos ao banheiro. Se está limpo, então houve alguém que fez isso, que o limpou. Muitas empregadas domésticas têm que viver com esse desprezo, com essa escatologia. E todos os dias. É um trabalho que as pessoas consideram como algo garantido. (Ricardo, 2023)

Esse pensamento mostra como trabalhos como o de faxineira ainda são muito desvalorizados em muitas sociedades.

Romeu (pseudônimo) enfatizou a questão de que, para as pessoas imigrantes, empregos como estes são os que terá disponível:

E se pensarmos na temática da imigração, especialmente na França, porque se trata da França, geralmente é uma profissão que os imigrantes acabam aceitando com muita frequência; é o trabalho que lhes resta. E o sonho de Bintou era dançar bem a dança do ventre, se apresentar como dançarina. Ganhar dinheiro para ajudar sua mãe. (Romeu, 2023)

Na seguinte rodada, a citação que foi retirada foi “contudo, eu tinha um sonho. Um sonho para o qual eu estava disposta a fazer qualquer coisa.” (Kwahulé, 1997, p. 7²⁵). Sobre essa, Lia (pseudônimo) abordou que:

²⁴ Texto original em francês: *Ça ne me fait pas plaisir de voir ma mère nettoyer chez les autres toute sa vie, pas du tout plaisir. Ne crois pas que je passe mon temps à ne rien foutre. J’apprends aussi à danser, la danse du ventre; un jour, tu n’auras plus à nettoyer les crachats et la merde desc autres.* (Kwahulé, 1997: 33)

²⁵ Texto original em francês: *“Pourtant, j’avais un rêve. Un rêve pour lequel j’étais prête à tout”.* (Kwahulé, 1997: 07)

O que posso dizer sobre isso? É muito bonito sonhar para afirmar que somos reais, para fazer algo neste mundo, para construir algo. Tenho a impressão de que há algo em nosso mundo. É importante que tenhamos o desejo de fazer algo, de mudar nossa vida, nossa comunidade. Acho que ela traz muito disso... (Lia, 2023)

O pensamento acima, juntamente com a citação da obra, expressa um profundo sentimento de reflexão e apreço pela importância da ação e da mudança nas nossas vidas e na nossa comunidade, onde os sonhos e as aspirações agem como motores para afirmar a nossa existência e contribuir positivamente para o mundo que nos rodeia, isto é, o poder dos sonhos e das aspirações para dar sentido às nossas vidas e nos motivar à ação, em que o simples ato de sonhar é um ato de (re) existência e autorrealização.

Para Bintou, sonhar era um ato de re (existência), pois, mesmo vivendo dentro de um contexto de marginalização, ia atrás de seus sonhos, compartilhando um sentimento de otimismo sobre a possibilidade de fazer a diferença, bem como afirma Ricardo (pseudônimo) “desafios, como todos os sonhos, são uma parte importante de nossa vida, não é? Sonhar mesmo que pareça impossível”.

Fazendo uma relação, portanto, com essas características de Bintou, a próxima citação foi: “Eu me chamo Bintou. Meus rapazes me chamam de Samiagamal. Tenho treze anos. Sei que nunca verei meus dezoito anos, mas isso não me importa” (Kwahulé, 1997, p. 27²⁶). Samiagamal é o nome de uma famosa dançarina do ventre, a qual a personagem se inspirava e se identificava.

Esta citação apresenta uma perspectiva forte e até comovente de Bintou, pois o fato de ela ter treze anos e saber que provavelmente não viverá até os dezoito anos é uma revelação poderosa que mostra circunstâncias difíceis e perigosas em sua vida, como exemplo, a excisão ocorrida com ela mostrada ao fim da peça, na qual teve um fim trágico.

Em seguida, o próximo trecho revela a questão do machismo e do estereótipo da «mulher santa e pura», em que Bintou precisa ter um marido, mas, quando ela não aceita tais padrões impostos, é considerada “do mal, sem dignidade”: “Moussoba: Bintou ignora a autoridade masculina. É necessário ter uma certidão de casamento. Caso contrário, ela viverá sem marido, e os homens que se acasalar com ela, mais cedo ou mais tarde, serão picados por um ferrão e morrerão” (Kwahulé, 1997, p. 35²⁷). Sobre isso, Lua (pseudônimo) comentou:

Ela não aceita a autoridade masculina, então sua família decide submetê-la à excisão. Uma das crenças é que o homem que se relaciona com uma mulher que não foi excisada

²⁶ Texto original em francês: “Je m’appelle Bintou. Mes mecs m’appellent Samiagamal. J’ai treize ans, je sais que je ne verrai jamais éclore mes dix-huit ans, mais ça ne me fait rien”. (KWAHULÉ, 1997: 27)

²⁷ Texto original em francês: “Moussoba: Bintou ignore l’autorité masculine. Il faut une carte. Autrement, elle vivra sans épouse, les hommes qui s’accoupleront avec elle seront tôt ou tard piqués par don dard et mourront”. (KWAHULÉ, 1997: 35)

também está em pecado, assim como a mulher. Assim, essa tradição visa remover o prazer da mulher, para que a relação sexual seja apenas para reprodução e não para prazer. E Moussaba é o personagem que realizará o procedimento de excisão. (Lua, 2023)

Logo, tal passagem destaca um assunto muito delicado e controverso que é a prática da excisão, descrevendo como a protagonista é submetida a esse procedimento devido a crenças tradicionais e culturais, cabendo destacar que uma das ideias por trás dessa prática é controlar a sexualidade das mulheres tirando o prazer sexual.

Desse modo, ainda sobre a questão da igualdade de gênero e de padrões estereotipados para com as mulheres, o trecho da peça a seguir revela o momento em que Bintou conta para seus familiares sobre ter sido assediada e quase estuprada pelo seu tio, mas ninguém acreditou na palavra da mesma, desferindo termos pejorativos contra ela, como «serpente e depravada», mostrando que mesmo em casos criminosos como este, a palavra da mulher ainda é subjugada e não levada a sério, principalmente quando isso ocorre dentro do seio familiar:

A mãe: Ela mente. Eu sei que ela mente, eu a conheço, é minha filha.
 Bintou: Eu não estou mentindo, mamãe.
 A mãe: Bintou, em nome do seu pai e por mim, sua pobre mãe, peça desculpas ao seu tio!
 Bintou: Mas é a verdade, mamãe!
 A tia: Que verdade, pequena depravada: Toda palavra que sai de seus lábios se transforma irremediavelmente em mentira. Que verdade você é capaz de dizer, serpente? (Kwahulé, 1997, p. 11²⁸)

Esta citação destaca um tenso conflito familiar entre a mãe, Bintou e a tia, o qual o diálogo revela um profundo desacordo quanto à verdade e à reputação de Bintou. O confronto com a mãe mostra o desejo de Bintou em manter a sua integridade e sinceridade. No entanto, a tia intervém de forma muito acusatória, de forma que tal linguagem hostil reflete o julgamento social e o preconceito em relação a Bintou.

Assim, podemos destacar temas mais amplos, como a percepção da verdade, a confiança dentro da família e a pressão social para se conformar às normas. Também ilustra os desafios que Bintou enfrenta devido às expectativas da sua família e da sociedade, que a julga com severidade.

Dentro dessa temática, faz-se fundamental reconhecer a importância de dar crédito e

²⁸ Texto original em francês: La mère: Elle ment. Je sais qu'elle ment, je la connais, c'est ma fille. Bintou: Je ne mens pas, maman. La mère: Bintou, au nom de ton père, et pour moi, ta pauvre mère, présente tes excuses à ton oncle! Bintou: Mais c'est la vérité, maman! La tante: Quelle vérité, petite depravée: Tout parole que franchit le seuil de tes lèvres se transforme irremediablement en mensonge. De quelle vérité es-tu capable, serpent? (Kwahulé, 1997: 11)

prestar apoio incondicional às vítimas de assédio e estupro. Isso requer uma abordagem que desafie os estereótipos de gênero, promovendo a conscientização sobre a cultura do estupro e aprimorando os procedimentos de denúncia e investigação. A educação, essencialmente através de uma pedagogia decolonial, a sensibilização e a transformação cultural são componentes fundamentais para enfrentar esse problema e garantir que as vítimas recebam o apoio e a justiça que merecem.

Nessa perspectiva, o outro trecho que foi retirado durante o jogo aborda, dentre outros aspectos, a questão de Bintou ter abandonado a escola, expressando sua insatisfação com este ambiente, sendo a problemática da evasão escolar algo a ser discorrido nos cursos de formação inicial de professores:

Bintou, chefe da gangue
Pequena amazona do bairro
Do bairro eu não gostava
Da escola eu não gostava
Da lei do pai eu não gostava. (Kwahulé, 1997, p. 5²⁹)

Esta frase descreve a personagem de Bintou de uma forma poderosa e reveladora. Fabi (pseudônimo), apontou que em sua opinião “amazona do bairro”:

Evoca uma imagem de poder, força e determinação. Sugere que Bintou é uma jovem forte e independente, pronta para enfrentar os desafios do bairro. Eu me lembro até do filme Mulher-Maravilha, que mostra as Amazonas, que são mulheres guerreiras. (Fabi, 2023)

Além disso, Fabi apontou também que a parte “da lei do pai eu não gostava” está muito relacionado com o que foi discutido anteriormente, isto é, da rejeição por parte dela de uma autoridade masculina: “Essa parte sugere que Bintou rejeita a autoridade ou as regras estabelecidas por seu pai, o que pode refletir um conflito familiar ou uma rebelião contra normas patriarcais” (Fabi, 2023).

Dentro desse contexto, a próxima citação revela também essa questão de Bintou ter abandonado a escola. sendo um dos motivos, para se dedicar a sua gangue, traduzindo bastante o que Paulo Freire diz sobre se a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor:

A tia: Bintou saiu da escola. Cada dia que o Misericordioso nos concede, ela o passa excitando seus Lycaons, como a última das desavergonhadas.
O tio: Ela se estabeleceu com um de seus 'Lycaons', esse jovem branco...
Moussoba: Um branco?
Moussoba: Um branco! Que o Grande Perdoador tenha piedade de sua alma. (Kwahulé,

²⁹ Texto original em francês: Bintou tête de gang Petite amazon de cité La cité je n’aimais pas L’école je n’aimais pas La loi du père je n’aimais pas. (Kwahulé, 1997:5)

1997, p. 31³⁰)

Outro aspecto é o relacionamento que Bintou tem, isto é, ela namora Manu, um rapaz branco, sugerindo que isto vai contra as normas sociais e familiares estabelecidas naquele contexto, principalmente a partir da reação da tia e do tio à notícia do relacionamento dela em que, conforme apontou Bibi (pseudônimo) "Eles parecem chocados e desapontados, e a referência ao Grande Perdoador pode refletir uma preocupação com a salvação da alma de Bintou. Isso destaca as tensões culturais e familiares em torno das escolhas de Bintou" (Bibi, 2023).

Adiante, temos um trecho em que a mãe de Bintou pede para que ela vá para outro país, mas a mesma recusa firmemente elencando que não tem vontade de conhecer outra localidade:

“Bintou: "Mas meu país é aqui, mamãe. É o bairro, a cidade, o concreto, meus rapazes, meus 'Lycaons', como diz a tia Rockia.

É aqui que eu nasci e não quero conhecer outra coisa. Isso é suficiente para mim." (Kwahulé, 1997, p. 33³¹)

Paty (pseudônimo) trouxe em sua fala, a questão da Identidade Urbana, ou seja, Bintou identifica sua identidade através de seu ambiente urbano: "Ela se sente confortável e segura na cidade, apesar dos desafios e problemas associados a ela. Isso pode refletir a realidade de muitos jovens que crescem em bairros urbanos desfavorecidos" (Paty, 2023).

Ela frisou também o aspecto do conflito geracional que perpassa toda a obra, principalmente entre Bintou e sua mãe: "Sua mãe tem expectativas diferentes em relação a ela, como a educação e a melhoria de suas perspectivas. Isso é, não é um sentimento de mãe... ela sabia que sair da escola para entrar no mundo do crime, por exemplo, só lhe traria problemas..." (Paty, 2023).

Por fim, a última citação coincidentemente foi a última da peça em que retrata o procedimento da excisão feita com Bintou e a sua consequente morte:

Bintou: Finalmente chegou
 Meu grande pássaro escarlate com asas de ouro
 Meu sangue é um pássaro franco
 Que me carrega e me leva em suas asas de fogo
 Eu sou o grande pássaro

³⁰ Texto original em francês: La tante: Bintou a quitté l'école. Chaque journée que nous accorde le Miséricordieux, elle la passe à exciter ses Lycaons, comme la dernière des dévergondées. L'oncle: Elle s'est mise en ménage, à son âge, avec un de ses «Lycaons», ce jeune Blanc... Moussoba: Un Blanc? Moussoba: Un Blanc! Que le Grand Pardonneur ait pitié de son âme (Kwahulé, 1997: 31)

³¹ Texto original em francês: Bintou: Mais mon pays c'est ici, maman. C'est la cité, le quartier, le béton, mes mecs, mes "Lycaons", comme dit tante Rockia. C'est ici que je suis née et je n'ai pas envie de connaître autre chose. Ça me suffit". (Kwahulé, 1997: 33)

Que se afunda na espera sangrenta do céu. (Kwahulé, 1997, p. 47³²)

Esta citação evoca um misto de emoções em que a metáfora do pássaro simboliza uma sensação de liberdade, poder ou fuga, já que esta ave é frequentemente associada à liberdade e à capacidade de superar as restrições terrenas, então a morte para ela foi também sua liberdade: "Esta declaração pode ser interpretada como uma afirmação da identidade pessoal e da força interior. Ela se considera um ser poderoso, capaz de superar os obstáculos" (Marc, 2023).

A última linha da frase "Que se afunda na espera sangrenta do céu" evoca a noção do destino trágico que ela teve, mas que, desde antes, sua vida foi permeada por uma realidade sangrenta. Como bem afirmou Filomena (pseudônimo), "Uau... Eu nem tenho palavras para comentar esse trecho... é muito poderoso e me dá vontade de chorar, especialmente quando penso que é a realidade de muitas mulheres ao redor do mundo." (Filomena, 2023).

Isto posto, ao final da discussão, os participantes fizeram, a partir da técnica *l'art frottage*, uma imagem que representasse a obra. Esse método consiste em: pegar uma revista, recortar no formato da imagem que se quer fazer, colocá-la sobre uma folha A4 branca, pegar um pedaço de esponja de aço para raspar a imagem até que se obtenha a imagem que se quer. Vejamos estes materiais:

Figura 11: Materiais usados para a oficina de arte frottage.



FONTE: Autora, 2023.

No trabalho abaixo, Luc (pseudônimo) quis representar o pássaro, Bintou no céu e Moussoba na terra:

³² Texto original em francês: Bintou: il est enfin venu Mon grand oiseau écarlate aux ailes d'or Mon sang est un fran oiseau Qui me porte et m'emporte sur ses ailes de feu Je suis le grand oiseau Qui s'enfonce dans l'attente sanglante du ciel. (KWAHULÉ, 1997: 47)

Figura 12: Bintou, o pássaro e Moussoba.



FONTE: Autora, 2023.

Na próxima figura, temos Bintou ensanguentada e a mão de Deus, uma vez que na peça a questão da crença em Deus é explorada, para levá-la ao Céu:

Figura 13: Bintou e a mão divina.



FONTE: Autora, 2023.

Priscila (pseudônimo) quis trazer um aspecto identitário da protagonista: a Dança do Ventre:

Figura 14. Bintou dançando a Dança do Ventre.



FONTE: Autora, 2023.

Fabi (pseudônimo) abordou, além da questão do pássaro, o fato de a faca ter uma grande simbologia na peça, tanto quanto a questão de ser usada para praticar crimes, quanto pelo fato de Bintou ter ganhado de presente uma faca e, claro, esta mesma faca ter sido utilizada para o procedimento da excisão.

Figura 15: Representação final da obra.



FONTE: Autora, 2023.

Por fim, Marly (pseudônimo) disse que, a partir da obra, é possível trabalhar com os futuros alunos o continente africano, além da questão da imigração no mundo, sendo o livro um importante meio pelo qual pode-se abrir novos horizontes e perspectivas:

Figura 16: O mundo, as flores, o livro e o continente africano.



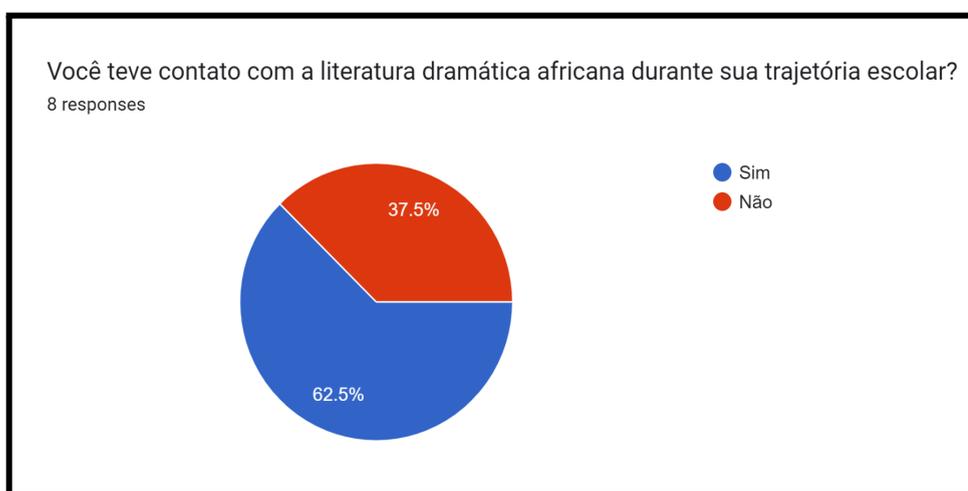
FONTE: Autora, 2023.

Ante o exposto, na próxima seção serão discutidas as respostas do questionário aplicado ao final da sessão 2 para maior compreensão da presente pesquisa.

3.4 Análise do questionário da segunda sessão

A primeira questão, como mostra o gráfico a seguir, teve como objetivo entender se os professores em formação inicial tiveram contato com a literatura dramática africana durante a trajetória escolar. Tal indagação permite compreender a relevância da educação antirracista ao abordar a literatura em sala de aula.

Gráfico 4: Contato com a literatura dramática africana na escola

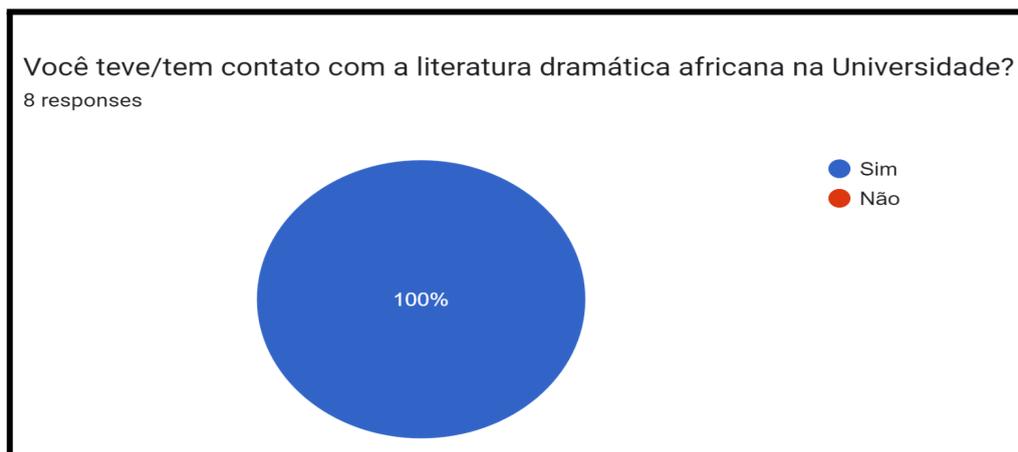


FONTE: Dados obtidos pela pesquisadora, 2023.

Percebe-se que a maioria teve contato com a literatura dramática africana na trajetória escolar, o que é algo bastante positivo, porém há uma parcela significativa que não o teve. A escola ainda é um lugar de saberes tradicionais, fazendo com que os projetos pedagógicos também sejam, possuindo uma ênfase maior na literatura, história e cultura europeias, o que pode resultar na exclusão da literatura africana.

Já quando indagados se tiveram contato com a literatura dramática africana na Universidade, teve-se como resposta unânime que sim. A partir dessa pergunta, foi possível compreender como está estruturado o currículo da formação inicial de professores.

Gráfico 5: Contato com a literatura dramática africana na Universidade



FONTE: Dados obtidos pela pesquisadora, 2023.

Cabe frisar que o público que respondeu este questionário foram alunos do curso de Letras Francês e sua respectiva literatura, o que para outros cursos de licenciatura, por exemplo, isto pode não ser a realidade.

Logo, tem-se como questão: *Você acha importante o ensino da literatura dramática africana em cursos de formação inicial de docentes? Por quê?* Ao questionar a importância do ensino da literatura dramática africana, são abordadas questões relacionadas à inclusão e diversidade no currículo, as quais são relevantes para promover uma educação mais inclusiva, decolonial e multicultural. Vejamos a tabela a seguir com as respostas dadas:

Tabela 5: Respostas dos e das participantes

| |
|---|
| Sim, pois abrange conceitos importantes para a nossa formação. |
| Com certeza. Da mesma maneira que temos de estudar a literatura portuguesa, também deveríamos ter contato com a literatura africana. |
| Sim, pois são ensinados todos os tipos de literatura geralmente, menos as africanas. |
| Importantíssimo! Pois nossa cultura é também fundamentada em origens africanas, além disso, existem muitas obras desconhecidas que precisam ser conhecidas e estudadas. |
| Sim, porque gera diversidade. |

Com certeza. Para retificar estereótipos concernentes à produção artística e literária na África.

Sim, para a compreensão de uma parte integrante da nossa história e cultura.

FONTE: Dados coletados pela pesquisadora, 2023.

Repara-se que as respostas foram todas positivas, destacando que a incorporação da literatura dramática africana é importante por sua capacidade de explorar conceitos de grande significância. Isso indica que essa literatura pode fornecer valiosos *insights* sobre questões conceituais e culturais. Foi enfatizado também a relevância de expor os estudantes a uma diversidade de perspectivas literárias.

Constata-se também que os entrevistados sublinham a importância de incorporar diferentes tipos de literatura, com destaque para a literatura dramática africana, que muitas vezes é negligenciada nos currículos educacionais, refletindo o desejo de valorizar e celebrar a diversidade cultural, bem como o papel que esta desempenha na desconstrução de preconceitos e estereótipos.

Subsequentemente, inquiriu-se o que entendiam por Educação Decolonial, uma vez que é um dos aspectos chave deste trabalho. Obteve-se como respostas:

Tabela 6: Respostas das e dos participantes

| |
|---|
| Não sei. |
| É uma educação que também traz como fonte autores que não são da Europa ou do norte. Traz-se outra visão de mundo e fugimos do modo de vida do norte. |
| A educação que foca mais na Europa do que na nossa própria história. |
| Uma educação que trate dos problemas causados pela colonização e que tenha um processo de aprendizagem não eurocentrada. |
| Perspectivas e referências, autores e obras racializadas. |
| Uma educação que leva em conta aspectos não colonialistas em seu currículo e abordagem. |
| Uma educação que rompa com os estigmas herdados pela colonização. |
| Uma educação com um olhar crítico sobre o que é um padrão eurocêntrico e o que é criação da cultura local. |

FONTE: Dados obtidos pela pesquisadora, 2023.

As respostas apresentadas pelos participantes revelam uma ampla variedade de entendimentos e pontos de vista em relação ao conceito de Educação Decolonial. O primeiro ponto foi a incorporação de perspectivas não europeias, implicando abrir espaço para diferentes culturas e saberes, rompendo com a predominância eurocêntrica no campo educacional, reconhecendo e abordando os problemas resultantes da colonização e promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e equilibrada.

Alguns mencionaram a importância de incorporar perspectivas raciais e dar destaque a autores racializados como parte da Educação Decolonial, além da desconstrução de estigmas que foram perpetuados pela colonização, promovendo uma compreensão crítica daquilo que é eurocêntrico e daquilo que é uma expressão da cultura local.

Em síntese, foi possível perceber que a Educação Decolonial é compreendida como um movimento educacional voltado para a decolonização do ensino, no qual a literatura dramática africana atua de modo a se refletir acerca da perspectiva eurocêntrica, incluindo, assim, diversas perspectivas culturais, valorizando a história e cultura local, enfrentando os problemas decorrentes da colonização e promovendo uma visão de mundo mais inclusiva e crítica.

A seguir, discutir-se-á acerca de políticas educacionais e legislações brasileiras que podem servir de suporte para a inclusão da literatura africana nos currículos escolares, bem como acerca de uma Educação em uma perspectiva decolonial.

4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Petit (2016) traz o conceito de “Pretagogia” em seus manuscritos, isto é, um referencial “que pretende potencializar as influências africanas, afro-brasileiras e afrodiáspóricas na nossa educação, transformando-as em contribuições didático-pedagógicas e curriculares”, (Petit, 2016, p. 659). Dessa forma, tal proposta está intrinsecamente ligada à temática da educação decolonial, uma vez que essa abordagem promove uma educação mais inclusiva, diversa e comprometida na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Meijer (2019, p. 602) aponta:

Trata-se de um jovem referencial teórico-metodológico, que vem acontecendo há algum tempo e envolve um coletivo de pessoas, pesquisas, práticas pedagógicas, atividades e eventos. Tendo como orientadora e coordenadora a professora doutora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), a Pretagogia é um referencial teórico-metodológico criado para o ensino da História e da cultura africana e dos

afrodescendentes (PETIT, 2015). Seus fundamentos surgem a partir do trabalho de professores, ativistas do movimento negro e intelectuais ligados diretamente ou indiretamente ao Núcleo de Estudos das Africanidades Cearenses (NACE), um Núcleo de Estudo Afro-brasileiro, ligado à Faculdade de Educação da UFC.

Neste sentido, pode-se dizer que a criação de referenciais teórico-metodológicos é um rico passo na busca de uma Educação Decolonial, essencialmente a “Pretagogia”, a qual desafia epistemologias predominantemente eurocêntricas, valorizando, no caso aqui, afrodescendentes que foram excluídos historicamente dos currículos escolares tradicionais.

Assim sendo, diversas legislações brasileiras surgiram em prol de uma educação com o viés decolonial. A primeira a ser citada, é a Lei 10.639/2003 que alterou os artigos 26 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a qual tornou obrigatória a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. Vejamos abaixo dois parágrafos da referida Lei:

§ 1º - O conteúdo programático mencionado no caput deste artigo abrangerá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o papel do negro na formação da sociedade nacional. Será resgatada a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política relevantes para a História do Brasil.

§ 2º - Os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira serão integrados em todo o currículo escolar, com ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. (Brasil, 2003)

Percebe-se, a partir dos parágrafos acima supracitados, uma tentativa de corrigir lacunas históricas reconhecendo o papel das pessoas africanas na formação do povo brasileiro. Menciona-se também que, quando os conteúdos são integrados em todo o currículo escolar, há uma interdisciplinaridade do conhecimento que contribui para uma aprendizagem significativa, uma vez que amplia a visão de mundo dos educandos, estimulando o respeito à diversidade cultural.

Outro aspecto a ser mencionado é o poder que a escola tem de fortalecer a identidade e a autoestima dos discentes afrodescendentes, já que promove um espaço de reflexão acerca das desigualdades históricas para com pessoas de origem africana.

Apesar de termos tal Lei em nossa nação, cabe reconhecer que ainda é um desafio para que essa seja efetivamente colocada em prática nas escolas brasileiras, devido a vários fatores, dentre eles a questão de formação docente, conforme abordado por Cunha Júnior (2013). Segundo ele, para

que isso aconteça, é necessário que os docentes tenham o mínimo de conhecimento em História Africana, o que, muitas vezes, nos cursos de licenciatura, é pouco ou não é trabalhado, e, quando é, muitas das vezes são disciplinas de caráter optativo e não obrigatório.

Assim, vemos:

Da importância da formação permanente e continuada nos espaços educativos, que tenham por objetivo promover diálogos e desenvolver ações educativas entre sujeitas/os diversas/os, sejam elas/es educandas/os, professores/as, gestão escolar, técnicas/os, administração escolar, pais, mães, conselho escolar e todas/os as/os profissionais que enfrentam, na integridade da escola, os impasses e os limites de realizar o que a Lei 10.639 determina (Silva, 2018 *apud* Petit, 2024).

Ainda nesse contexto, outra Lei de devida relevância é a de nº 11.645/2008, que traz a perspectiva indígena em seus artigos que, apesar de fugir um pouco da temática africana, faz parte do aspecto decolonial na Educação, já que sabe-se que, assim como os povos africanos no Brasil sofreram com a supressão de suas culturas, as comunidades indígenas também vivenciaram esse processo.

Outro ponto em comum é a valorização de saberes ancestrais que ambas identidades trazem consigo, o aspecto da oralidade, dentre outros. Desse modo, a Educação Decolonial tem como objetivo aqui desafiar paradigmas eurocêntricos, valorizando a diversidade cultural, sendo um movimento importante em “discutir as contribuições dos africanos, dos povos e nações indígenas na construção do Brasil [...]” (Durans, 2019, p. 183).

Sobre isso:

A escola tem o dever de tornar-se um espaço para a reflexão, o respeito e a valorização da diversidade. Portanto, o cumprimento das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 é tão necessário, de modo que a escola pense/promova atividades que abordem a temática do racismo e das relações étnicoraciais o ano todo, e não apenas no mês de abril e no mês de novembro, em que se comemora o dia dos povos indígenas e da consciência negra, visto que o racismo é algo cotidiano no ambiente escolar. (Costa, 2024, p. 65)

Diante disso, a partir dessa citação trazida por Costa (2024), é possível perceber que leis que ressaltam a importância do ambiente escolar ser um espaço de ação-reflexão e a valorização das diversidades são cruciais para promoção de uma educação equitativa, e que os conteúdos que perpassam as temáticas das referidas legislações não devem ser trabalhadas somente em datas comemorativas, mas, sim, ao longo de todo o ano letivo, para que não haja uma “folclorização” das pessoas africanas e indígenas, visto que investir na formação docente é um elo fundamental na construção de uma Educação Decolonial, crítica e problematizadora da realidade, de forma a

acabar com “ a ausência de formação continuada para o trato com as questões étnico-raciais, bem como as dificuldades que os/as professores/as têm em lidar com a temática antirracista e a discriminação racial presente na realidade social e escolar” (Costa, 2024, p. 69).

Outro documento relevante é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC implantada em 2018, a qual estabelece um conjunto de conteúdos, habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes da Educação Básica em conformidade com o Plano Nacional de Educação - PNE. Campos e Júnior (2024, p. 5) trazem que:

Reconhece-se que a BNCC é enfática e repetitiva no debate acerca da garantia de direitos iguais de aprendizagem, sobre a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento e o estímulo à sua aplicação na vida real, sobre a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e sobre o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.

Por meio dessa citação, percebe-se a importância de não somente oferecer, como também garantir, oportunidades iguais aos estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, independente de sua origem étnica ou cultural, reforçando, também, a ideia da importância de integrar as áreas do conhecimento, de modo a promover uma perspectiva decolonial e interdisciplinar, uma vez que promover uma educação decolonial significa criar meios que reflitam a diversidade cultural e histórica do nosso território. Assim, “espera-se que os alunos compreendam os processos que resultaram na desigualdade social, assumindo a responsabilidade de transformação da atual realidade, fundamentando suas ações em princípios democráticos, solidários e de justiça” (Brasil, 2018, p. 364-365).

Apesar dos avanços das nossas legislações e documentos, um ponto crucial a se mencionar é o de que a literatura dramática africana não é mencionada especificamente nesses, o que torna mais difícil haver o devido enfoque ao tema nos cursos de licenciatura. Frente a esse quadro, como trabalhar literatura dramática francesa no ambiente escolar se nem a Universidade oferece a mesma de forma obrigatória para os cursos de licenciatura em geral?

Sobre isso, Franzini (2024, p. 340) discorre:

Quando pensamos nas literaturas africanas, o problema é ainda maior, visto que, na maioria dos espaços educacionais, acaba por não aparecer nos livros didáticos ou nas práticas em sala de aula, mantendo-se esquecida, mesmo após o sancionamento da lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura, história e literatura dos povos africanos e indígenas.

A partir da fala da autora, que não aborda especificamente do aspecto dramático, nota-se que a presença dessas literaturas é ainda escassa, fazendo com que seja necessário que legislações e documentos norteadores sejam revistos, para que, assim, seja possível a disseminação do tema na formação inicial e continuada de forma a eximir uma cultura de perpetuação da invisibilidade das literaturas africanas nos currículos escolares.

Antunes *et al.* (2018, p. 2) traz que “a proposta decolonial, em termos teóricos e pedagógicos, desperta um olhar crítico sobre o que constitui nossa identidade, sobre a relevância do tratamento da diversidade e da representatividade, dentro de um escopo que repudia toda e qualquer forma de discriminação”.

Assim sendo, tem-se também a Lei de Diretrizes e Bases - LDB Lei nº 9.394/96, a qual corrobora a citação acima, dispondo os seguintes parágrafos do seu primeiro artigo:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.
(Brasil, 1996)

Pode-se dizer que, a partir do momento em que a referida Lei trata acerca do fato de que a educação precisa ser contextualizada à realidade dos educandos, aspecto esse também defendido ao longo deste trabalho, fala-se também em Educação Decolonial e a inclusão da literatura dramática africana, já que esse tipo de Educação propõe um currículo que vá além do tradicionalismo das salas de aula, mas, sim, integrando experiências e conhecimentos.

Outros aspectos que a Lei traz são:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Brasil, 1996)

O primeiro aspecto se relaciona à questão do combate das desigualdades estruturais e à promoção da inclusão independentemente da origem do discente em que:

O processo de formulação das políticas públicas estatais necessita considerar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, de modo a garantir a igualdade substantiva dos indivíduos que se apropriam de forma desigual dos recursos socialmente produzidos. (Pereira; Silva, 2010, p. 13)

Em relação ao segundo ponto, a literatura dramática africana como forma de liberdade de ensinar e aprender, quando incorporada ao currículo, permite que os alunos ampliem o repertório cultural apreciando a riqueza das tradições dramáticas africanas, promovendo uma visão mais inclusiva do continente africano.

Por fim, o último tópico, ao trazer o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a partir da perspectiva decolonial, celebra a diversidade cultural na qual vozes antes silenciadas são ouvidas e valorizadas, desafiando o *status quo* e incluindo perspectivas até então marginalizadas, já que “ uma Educação Emancipadora possibilita o desenvolvimento de pensamento crítico e independente, critica a neutralidade e objetividade na teoria da educação, combatendo assim, o status quo”. (Nunes, 2023, p. 13)

Fazendo uma leitura mais aprofundada da LDB, depara-se mais uma vez com a não especificidade do tema desta pesquisa em seus artigos e parágrafos, sendo isso resultado de um conjunto de fatores de cunho histórico, cultural, político, educacional, dentre outros que ocasionam nessa ausência. Ao mesmo tempo, percebe-se uma mobilização sobre o tema, mais especificamente da decolonialidade, com a publicação de artigos e trabalhos científicos, o que pode resultar futuramente na inclusão e ou criação de políticas públicas educacionais sobre o referido assunto.

Acerca do que foi discorrido acima, Silva *et al.* (2024, p. 273) aponta:

Sob a perspectiva decolonial, entende-se que a ciência, como uma instituição de poder da sociedade, é submetida a uma estrutura eurocêntrica, masculina, branca e cisheteropatriarcal; ela se estrutura, portanto, no racismo, ao sexismo, no classismo, na LGBTQIA+fobia, no capacitismo, e demais opressões. Dessa forma, impõem-se padrões epistêmicos (com saberes e conhecimentos científicos eurocentrados) e ontológicos (com a ideia de cientistas como homens brancos, europeus e cisgêneros).

Como professora negra atuando em uma área periférica e comprometida com uma perspectiva decolonial, vejo a urgência de transformar essas estruturas. A mobilização crescente e a publicação de trabalhos científicos sobre decolonialidade são passos importantes para desafiar e ampliar o entendimento sobre o conhecimento e a prática pedagógica. É crucial que continuemos a lutar por uma educação que valorize a diversidade de experiências e saberes, promovendo a inclusão e o respeito pelas múltiplas identidades e realidades presentes em nossas comunidades. A criação e implementação de políticas públicas que reflitam essas perspectivas são fundamentais para garantir uma educação mais justa e equitativa para todos.

A inclusão de abordagens decoloniais na educação não deve se limitar a discursos acadêmicos, mas deve se refletir em práticas pedagógicas concretas que respeitem e valorizem as identidades e experiências dos/as alunos/as. Como professora em uma comunidade periférica, vejo diariamente as realidades e desafios enfrentados pelos/as discentes e compreendo a importância de um currículo que os reflita e os valorize. O ensino deve promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também a dignidade e o empoderamento deles/as, reconhecendo e celebrando a diversidade de suas histórias e culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já disse Freire (2005), a capacidade transformadora de análise crítica de dimensões significativas da existência humana permite que as pessoas adotem uma nova postura crítica diante de situações limitantes. Isto não só capacita os indivíduos, mas também tem implicações profundas para a educação, incentivando o desenvolvimento de cidadãos atenciosos e empenhados.

Assim, tornou-se evidente, a partir deste trabalho, que a literatura dramática africana, particularmente a partir do debate sobre a obra *Bintou*, promoveu a análise crítica, a reflexão e a capacidade dos e das futuros e futuras professores e professoras para lidar com os problemas e situações difíceis que fazem parte do ambiente escolar em que irão atuar.

Para tanto, através das sessões educativas, compreendemos quais eram as percepções dos participantes em relação à pedagogia decolonial, nas quais foi possível constatar que para a maioria era um conceito novo, sendo necessário aprofundar o conceito nos cursos de graduação, já que "só valorizamos o que sabemos", ou seja, sem conhecer essa dimensão da educação, fica difícil para tais docentes implementarem certas práticas em sala de aula.

Para esta pesquisa, utilizamos, portanto, a história *Bintou*, que permitiu aos participantes refletir sobre temas contemporâneos e relevantes, como migração, identidade, racismo, preconceito e desigualdades sociais, que proporcionam uma oportunidade para discutir a diversidade cultural e a inclusão em sala de aula, promovendo a consciência e o respeito pela diversidade.

Por meio das oficinas artísticas, puderam expressar artisticamente concepções e opiniões iniciais e consolidadas, bem como a exploração da criatividade e do pensamento criativo, características importantes para a docência atual, servindo como uma forma de introspecção e autodescoberta, que pode aprimorar a clareza de seus valores e ideias.

Graças às respostas aos questionários aplicados no final da formação, foi possível conhecer melhor os aspectos identitários destes e destas futuros e futuras professores e professoras a partir da noção de competências interpessoais, o que permitiu perceber como se veem a si próprios e, portanto, aos seus futuros e futuras alunos e alunas.

Isto posto, a relevância desses trabalhos, em termos de aprimoramento da educação, é compreendida, sendo necessárias pesquisas mais aprofundadas na área, dado o número limitado

de estudos existentes sobre o tema da literatura dramática africana nos cursos de formação inicial de professores e sua relação com a transformação da sociedade por meio da pedagogia decolonial.

Assim, como professora negra atuante na educação pública do Distrito Federal, este trabalho se fundamenta em uma perspectiva decolonial e inclusiva, na qual busquei e busco desafiar as estruturas eurocêntricas no ensino. Dentro desse contexto, a literatura dramática africana emerge não apenas como uma ferramenta pedagógica, mas como um meio poderoso de reconfigurar o currículo, promovendo a valorização de narrativas e identidades historicamente marginalizadas. Através dessa abordagem, acredito que podemos transformar a educação, tornando-a mais equitativa e representativa, ao mesmo tempo que fortalecemos o vínculo dos/as nossos/as estudantes com suas próprias histórias e culturas.

Desse modo, incorporar a literatura dramática africana e a perspectiva decolonial em minha prática como pesquisadora-professora têm trazido inúmeros benefícios, tanto pessoais quanto profissionais. Essa abordagem fortaleceu minha identidade e autoestima como mulher negra, reafirmando minhas raízes culturais e dando um sentido mais profundo ao meu papel como educadora. Além disso, me proporcionou inovar pedagogicamente, desafiando metodologias tradicionais e ampliando meu repertório de ensino com estratégias criativas e eficazes. Mais importante ainda, vejo o impacto social e educacional de minha prática, contribuindo para uma educação mais justa e equitativa, especialmente para os/as educandos/as de grupos historicamente marginalizados. Esse trabalho enriquece não apenas meu desenvolvimento pessoal e intelectual, mas também cria conexões mais profundas e significativas com meus e minhas estudantes, estabelecendo um ambiente de aprendizado mais acolhedor e representativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, M.; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-americana - RITLA, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF, 2009.
- ANTUNES, Viviane Conceição; MENEZES BAHIA, Bruno Cardoso de; BRAGA, Elda Firmo. **Alterações da LDB 9.394/96 em função da Lei 13.415/17: uma análise decolonial**. Rio de Janeiro, 2018.
- ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- BARTOMEU MELIÀ, S.J. **Diversidade cultural e educação intercultural**. Tellus, ano 2, n. 3, p. 75-85, 2002.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1995.
- BORGES, V.; ADA COSTA, J. A.; GONÇALVES, C. P. **Teoria e Prática Pedagógica**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 2024.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular, BNCC**. Brasília, 2018.
- CALAUD, P. Cours HD2022 : **Ingénierie de formation versus ingénierie pédagogique**. UNIV & PERSO - Blog de Philippe Clauzard. 2021. Disponível em: <https://www.philippeclauzard.fr/2021/10/cours-hd2022-ingenier>
- CAMPOS, Maria da Penha; JÚNIOR, José Pereira. **Base Nacional Comum Curricular: desafios e perspectivas para a educação brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 29, n. 1, p. 5, 2024.
- CASTLES, S. **Entendendo a migração global: uma perspectiva desde a transformação social**. Rev. Inter. Mob. Hum., Brasília, v. 18, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.
- COSTA, Maria Aparecida Santos. **Políticas Públicas Para Uma Educação Antirracista: um estudo acerca da percepção em torno das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 na escola “Canto do Saber” em São Bernardo – MA, 2024**. 87 p.
- COUDEL, E.; CARON, P.; CIRAD, S. **Regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion**. 2009. Thèse (Doctorat Formation et apprentissages pour le développement territorial).

CORRÊA, M. A. S.; NEPOMUCENO, R. B.; MATTOS, W. H. C.; MIRANDA, C. **Migração por sobrevivência: soluções brasileiras.** REMHU - Rev. Interdiscip. Mobil. Hum., Brasília, v. 23, n. 44, p. 221-236, jan./jun. 2015.

DEORCE, M. S.; SANTOS, A. S. **Sala de aula, diversidade e os materiais didáticos no contexto das relações étnico-raciais.** In: CAPRINI, A. B. A. (org.). Educação e diversidade étnico-racial. SP: Paco Editorial, 2016. p. 1-136.

DURANS, Cristiane Maria. **História e Cultura Afro-brasileira e Indígena: práticas pedagógicas e legislação.** São Paulo: Ed. Cortez, 2019. p. 183

FILHO, L. M. F.; GONÇALVES, I. A.; VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004.

FLORES, M. A. **Algumas Reflexões em Torno da Formação Inicial de Professores.** Educação, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, 2010.

FRANZINI, Marcela. **Desafios e perspectivas do ensino de literaturas africanas na educação básica.** Revista Brasileira de Educação, Brasília, v. 30, n. 2, p. 340, 2024.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1986.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIROTTTO, G.; PAULA, E. M. A. T. de. **Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão.** Rev. Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan./abr. 2020.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 1, p. 167-182, 2003.

GUENTHER, Z. C. **O aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças.** Revista Escritos sobre Educação, Ibitiré, v. 2, n. 1, p. 43-54, 2003.

HÉBRARD, P. **L'ingénierie de formation: ce qui en relève et ce qui lui échappe.** Transformations, v. 5, p. 109-119, 2011.

LIMA, M. F. A escola como Lócus da Diversidade. In: SILVA, A. J. et al. **Fundamentos da diversidade e cidadania: percursos conceituais, históricos e escolares.** Guarapuava: Editora da Premier/Unicentro, 2009.

- LORO, A. P.; SOUZA, F. B. de. **História e Cultura Afro-Brasileira na formação inicial de professoras (es) de Pedagogia.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 32, p. 537-549, 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 de março de 2023.
- MARINUCCI, R.; MILESI, R. **Migrações Internacionais: em busca da cidadania universal.** Sociedade em Debate, Pelotas, v. 11, n. 1-2, p. 13-37, dez. 2005.
- MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva. **A formação docente afrocentrada da Unilab: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração.** Revista Debates em Educação, Maceió, v. 11, n. 23, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/6217>. Acesso em: 01 jun. 2024.
- MUNANGA, K. **A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças.** Crítica e Sociedade: revista de cultura política, v. 4, n. 1, jul. 2014.
- MUNANGA, K. **Conflitos: traumas e memórias.** Revista da ABPN, v. 5, n. 11, jul.-out. 2013, p. 220-234.
- NUNES, José. **Educação Emancipadora e Pensamento Crítico.** Revista Brasileira de Educação, v. 28, n. 1, p. 13, 2023.
- OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. **Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.
- PEIRANO, M. **Rituais ontem e hoje.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- PEREIRA, João; SILVA, Maria. **Políticas Públicas e Desigualdades Estruturais no Brasil.** Revista de Administração Pública, v. 44, n. 1, p. 13, 2010.
- PETIT, Sandra Haydée. **Práticas pedagógicas para a Lei nº 10.639/2003: a criação de nova abordagem de formação na perspectiva das africanidades.** Educ. Foco, Juiz de Fora, v. 21, n. 3, p. xx-xx, set./dez. 2016.
- RIBEIRO, E. A. G. **Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso discente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, PR. Disponível em: http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf. Acesso em: 17 jan. 2024.
- ROCHA, H. do S. C. da. Experiência com a Lei Nº10.639/03 CEFET-PA: Formação Inicial e Continuada. In: COELHO, W. de N. B.; MAURO CEZAR (Org.). **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.** Belo Horizonte: MAZZA, 2008.
- RUI, Manuel. **Eu e o outro – O Invasor ou Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto.** In: MEDINA, Cremilda. *Sonha Mamana África.* São Paulo: Epopéia, 1987.
- SALOMÉ, E.; BITENCOURT, S. C. **Educação inclusiva e qualidade: um estudo sobre a situação do ensino fundamental público no Brasil.** Revista Educação em Questão, Natal, v. 54, n. 38, p. 35-57,

jan./abr. 2017.

SÁNCHEZ, P. A. **A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI.** Inclusão – Revista da Educação Especial, out. 2005.

SANTOS, Ana Paula dos. **Educação escolar quilombola na Lagoa dos crioulos no Cariri cearense : uma perspectiva curricular de afroquilombamento** /– 2023. 226 f. : il. color.

SANTOS, Edmar Ferreira. **Perspectivas para o uso da literatura africana no ensino de história: experiências de pesquisa.** IV Congresso Nacional de Educação, 2017.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALHEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 97-113.

SILVA, João; et al. **Sob a perspectiva decolonial: desafios e críticas à estrutura eurocêntrica da ciência.** *Revista de Estudos Decoloniais*, v. 30, n. 2, p. 273, 2024.

SILVA, A. M. **O que significa criar condições didáticas inclusivas na sala de aula de educação física.** *Movimento*, Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 169-192, out./dez. 2012.

TROCMÉ-FABRE, H. **L'arbre du savoir-apprendre: vers un référentiel cognitif.** La Rochelle: Être et connaître, 2003.

TROCMÉ-FABRE, H. **Réinventer le métier d'apprendre.** Paris: Éditions d'Organisation, 1999.