



HAL
open science

A importância da literatura dramática africana na formação inicial de professoras e professores de forma a contribuir para uma Educação Decolonial

Fernanda Rose Silva

► To cite this version:

Fernanda Rose Silva. A importância da literatura dramática africana na formação inicial de professoras e professores de forma a contribuir para uma Educação Decolonial. Education. 2023. dumas-04435144

HAL Id: dumas-04435144

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04435144v1>

Submitted on 2 Feb 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

A importância da literatura dramática africana na formação inicial de professoras e professoras de forma a contribuir para uma Educação Decolonial

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master 2

Soutenu par

ROSE SILVA Fernanda

Le 6 novembre de 2023

En présence de la commission de soutenance composée de :

Maria da Glória Magalhães dos Reis et Dora François Salsano (co-directrice)

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.

Remerciements

Ma vie scolaire et académique a toujours été marquée par la faible présence des Noirs (comme moi) dans les espaces de pouvoir, c'est pourquoi je me suis consacré à représenter ceux qui voulaient, ou du moins, devraient être dans ces lieux mais en raison de situations adverses qui imprégner le racisme, ce n'était pas possible. Par exemple, ma mère et ma grand-mère maternelle qui ont quitté l'école lorsqu'elles étaient enfants parce qu'elles ne se sentaient pas acceptées ou incluses dans cet espace oppressant.

Par conséquent, je remercie d'abord Dieu d'être toujours avec moi, ma Maria et mon père Manoel, de toujours me soutenir, de faire partie de mes réalisations et de m'enseigner la valeur de l'éducation et de toujours poursuivre mes rêves.

Je remercie ma grand-mère maternelle Maria Antônia, qui a perdu la bataille contre le Covid-19, mais qui, malgré peu d'études, a vu dans l'éducation le meilleur moyen de transformer la société. Je dédie ce travail à ma grand-mère... Ce master est donc plus qu'un diplôme que je conserverai, mais plutôt le symbole d'une victoire pour moi et surtout pour ma mère et ma grand-mère.

Je remercie ma grand-mère paternelle pour tous ses conseils et enseignements et sa grande influence positive sur moi, ainsi que sur les autres membres de la famille.

Je tiens également à remercier ma sœur Luana et mes frères Gabriel et Fernando d'avoir cru en moi et d'avoir toujours été à mes côtés quand j'en avais besoin.

Je remercie mon ami-frère Gustavo, pour les moments partagés durant ces presque 10 ans d'amitié. À mes amies du Brésil Natalia, Patricia et Rose, à ceux qui je l'ai fait venant de France et du Portugal à travers ce master, je suis reconnaissant pour toutes les connaissances apprises et immortalisées dans mon esprit et mon âme.

Je remercie tous les enseignants qui ont traversé ma vie pendant l'Éducation de Base, qui sont de passage actuellement et ceux qui viendront. Merci de ne pas m'avoir abandonné.

Je suis particulièrement reconnaissant au professeur Glória Magalhães, ma conseillère,

qui m'a permis de réaliser cette œuvre et par sa douceur et sa légèreté m'a fait voir l'éducation à travers le prisme du théâtre.

Je remercie le professeur Dora François pour tout son enseignement, sa patience et sa sagesse qui m'ont poussé à entrer dans ce monde de la langue française et à ne plus le lâcher !

Je remercie l'Université de Nantes, l'Université de Brasilia, l'Université d'Aveiro et pour le privilège d'avoir eu des cours avec tous les professeurs qui faisaient partie de ce master international. Je garderai tout l'apprentissage avec moi.

Préambule

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 das três universidades importantes e referenciadas do mundo.

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

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 decolonizar a educação. Então, doutorado, on y va!

Liberté, égalité, fraternité!

Fernanda.

P.S: Cuando menos te esperas, la vida te sorprenderá con cosas increíbles!

Sommaire

Table des matières

Remerciements.....	02
Preamble.....	04
Introduction	07
1.CHAPITRE 1.....	09
1.1. Decolonialidade e a Literatura Dramática Africana.....	09
1.2. Sobre o autor e a obra.....	14
1.3. <i>Bintou</i> e a Desconstrução de Narrativas e a Valorização da Diversidade.....	15
1.4. <i>Bintou</i> e o Conceito de Identidade.....	16
1.5. <i>Bintou</i> e a Hierarquização do Conhecimento.....	19
2.CHAPITRE 2.....	22
2.1. L'ingénierie de formation.....	22
2.2. Proposition pédagogique avec la pièce <i>Bintou</i>	28
2.3. L'apprentissage collaboratif.....	34
2.4 Le public.....	35
2.5. Le Projet de Formation.....	35
3. CHAPITRE 3.....	39
3.1. Resultados e Discussões.....	39
3.2. Sessão 1 - Representações dos(as) professores (as) em formação inicial.....	39
3.3. Ficha de auto posicionamento identitário - Savoir Être.....	47
3.4. Sessão 2 - A literatura dramática africana na formação inicial de professores.....	56
3.5. Análise questionário da segunda sessão.....	65

Conclusion.....	69
Bibliographie.....	71
Résumé.....	75

Introduction

Conformément à la Loi sur les lignes directrices et les bases de l'éducation - LDB (Loi n° 9 394/96 - Brésil) dans son article deuxième, l'éducation vise à « le plein épanouissement de l'étudiant, sa préparation à l'exercice de la citoyenneté et sa qualification pour le travail » (Brésil, 1996). En ce sens, il devient « fondamental de créer des espaces dans le cadre de la formation initiale pour expliquer les théories implicites que les étudiants apportent à leur formation initiale, afin de favoriser la réflexion et le questionnement raisonné sur le processus pour devenir enseignant » (Flores, 2010: 183), « leur permettant dans les universités d'agir dans la perspective de la diversité culturelle, en mettant sous tension les stéréotypes et préjugés ethno-raciaux » (Loro; Souza, 2021: 548)

Ainsi, parler d'une éducation décoloniale nécessite « la reconnaissance de l'éducation comme un droit et, d'autre part, la prise en compte de la diversité comme valeur éducative essentielle pour la transformation des écoles ». (Sanchez, 2005:11) Partant donc du premier aspect, qui reconnaît l'éducation comme un droit, l'étude de la littérature africaine est exaltée comme un droit pour les élèves à l'école à travers la loi brésilienne 10.639, qui exige l'enseignement obligatoire de la culture africaine et afro-brésilienne dans les écoles, reconnaître la diffusion de la production littéraire sur le sujet.

En ce sens, dans ce travail nous discuterons de la perspective de la pédagogie décoloniale à partir de la pièce de théâtre *Bintou* où sera explorée la relation entre migration (contexte dans lequel se déroule l'histoire) et pédagogie décoloniale. Il a été possible de constater que les deux concepts peuvent être vus dans des aspects tels que la diversité culturelle, puisque la pédagogie décoloniale reconnaît l'importance d'embrasser et de valoriser cette diversité, et que l'éducation dans ce contexte migratoire peut se concentrer sur le respect et la célébration de ces différentes identités culturelles.

Dans ces conditions, la présente étude avait pour question de recherche : **quelle est la pertinence d'offrir des opportunités d'enseignement de la littérature africaine aux enseignants en formation initiale, afin qu'ils puissent contribuer à une approche décoloniale?**

Pour répondre à cette question, un dispositif pédagogique a été créé sur la base de la méthodologie d'ingénierie de formation mise en œuvre dans une classe de formation initiale d'enseignants du cours de langue française et de littérature respectivement à l'Université de Brasilia-UnB.

Au cours de cette formation, il a été possible de voir comment la littérature africaine peut contribuer à valoriser les autres, en brisant les schémas et points de vue colonisateurs et stéréotypés dans le domaine éducatif. Ainsi, la tranche d'âge choisie se justifie par la proximité de l'auteur et son travail avec lui, mais aussi, parce qu'elle est un des domaines d'activité du pédagogue, un domaine de formation initiale dans lequel J'agis.

L'objectif général de ce travail est donc de montrer comment les œuvres contemporaines d'auteurs originaires d'Afrique s'articulent avec la formation initiale des enseignants afin de contribuer à une éducation décoloniale. Ses objectifs spécifiques sont de fournir un regard théorique approfondi sur la littérature dramatique africaine; analyser l'éducation à la diversité et à l'inclusion; développer des ressources pédagogiques telles que des séquences didactiques pour diffuser les connaissances auprès des chercheurs, des enseignants, entre autres.

À cela s'ajoute le fait qu'en tant que femme noire, je n'ai jamais eu de contact avec des auteurs noirs, encore moins africains, pendant mes années d'école, mais seulement lorsque je suis entrée dans le monde universitaire. Ainsi, travaillant actuellement dans une école publique périphérique, qui fut la première école dans laquelle j'ai étudié, où il y a actuellement une majorité d'étudiants noirs, je reconnais l'importance d'avoir connu ces auteurs dans le monde universitaire pour ma pratique pédagogique actuelle.

Cela dit, dans le premier chapitre de cet ouvrage nous débattons du sens de la décolonialité et de sa relation avec la littérature dramatique africaine, ainsi que des aspects de l'ouvrage *Bintou* où il a été possible d'en classer certains aspects pertinents tels que: Déconstruction des récits et valorisation de la diversité, concept d'identité et déconstruction des hiérarchies de connaissances.

Nous passons ensuite à la méthodologie de travail, c'est-à-dire à l'ingénierie de formation et à ses caractéristiques, ainsi qu'à la proposition pédagogique et au projet de formation créés et appliqués dans la classe déjà expliqués ici.

Dans le troisième chapitre, nous avons rendu compte des expériences du projet de formation, ainsi que analysé et discuté les réponses données par les participants pendant la formation.

CHAPITRE 1

1.1 Decolonialidade e a Literatura Dramática Africana

Antes de aborda-se 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, 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. (TORRES, 2007, p. 131).

Daí emerge a necessidade de incorporar saberes que foram tornadas invisíveis e subalternizadas 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.

Walsh (2005, p. 23-24) aborda também 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 descolonialidade como forma de dar visibilidade às comunidades socialmente e historicamente oprimidas, partindo do pressuposto que a mesma 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 a 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), a interculturalidade é “um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade”, (WALSH, 2001, p.10-11), onde 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

¹ Tradução da citação original: 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, p. 23-24).

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). Ele traz a perspectiva de reconhecer a realidade e os saberes das e dos educandos de 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 à este pensamento, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2017), o 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 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”(BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC, 2017, 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.” (FILHO ET.AL., 2004, p. 143)

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 eurocêtricos, 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. (GARVEY, 1925)

Tendo em vista o que foi abordado anteriormente, faz-se importante entender que considerando o contexto brasileiro, 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, Santos (2017) 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. (SANTOS, 2017, p. 02)

Ainda segundo a autora, 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. 02).

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 através 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 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, Rui (1987) 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 (RUI, 1987

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).»

p.309).

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 a literatura dramática africana em valorizar e preservar as tradições e modos de comunicação das culturas colonizadas. Sobre isso Oliveira e Candau (2010), 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 » (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 28)

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.

1.2 Sobre o autor e a obra



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. “Kwahulé é conhecido

por ser um autor de grande prestígio na Europa e é definido pela Rádio França Internacional (RFI) como uma exceção cultural, pois ele é praticamente o único autor marfinense com peças sendo adaptadas e representadas fora do continente africano”. (SIMON, 2022, p.12)

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. Nela 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.**

1.3 *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.

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 choeur, 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”. (LIMA, 2009, p. 87).

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 presente na obra.

1.4 *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 em que 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 constrói e se reconstrói constantemente no interior das trocas sociais. (CUCHE, 1999, p. 181-183).

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:

Le coeur:

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, p. 7)

Isto posto, outro aspecto que relaciona-se 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, a opressão e as 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 onde ela é a única mulher, sendo isso um elemento constituinte da identidade da mesma:

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, p.5).

Assim, percebe-se que, *Bintou* é representada por uma mulher forte, capaz de liderar uma gangue onde 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 possessos (BOURDIEU, 1995, p. 43).

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 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, onde 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: 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. Sous-nous. C'est ainsi que je suis devenu un Lycaon (KWAHULÉ, 1997, p.16).

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.

1.5 *Bintou* e a Hierarquização do Conhecimento

Toda narrativa consiste num discurso integrando uma sucessão de acontecimentos de interesse humano na unidade de uma mesma ação. (BREMONT, in 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 das 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. A imagem abaixo, mostra um diálogo que retrata isso, ou seja, há uma predominância de falas da personagem:

<p>Bintou : T'as livré ta volonté pieds et poings liés à la came Fourgue-leur ta came vis de leurs bêtises et de leurs lâchetés mais n'y touche pas toi-même</p> <p>Le chœur : T'as un problème P'tit Jean Comment pourrais-tu faire sauter le caisson au monde si tu te l'exploses avant ? Deale P'tit Jean deale Deale deale</p> <p>Bintou : Deale à leurs femmes stressées Deale à leurs maris surmenés</p>	<p>Le chœur : Deale P'tit Jean deale Deale deale</p> <p>Bintou : Deale devant les écoles de leurs enfants Deale devant les asiles de leurs vieux parents</p> <p>Le chœur : Deale P'tit Jean deale Deale deale</p> <p>Bintou : Deale puisqu'ils dealent la solidarité Le chœur : Deale puisqu'ils dealent l'amitié Bintou : Deale puisqu'ils dealent l'amour</p> <p>Le chœur : Deale P'tit Jean deale Deale deale</p> <p>Bintou : Deale comme ils dealent l'innocence du monde Deale comme ils dealent la virginité de leurs enfants</p> <p>Le chœur : Deale comme ils dealent leur dignité comme leur bassesse la vérité comme le mensonge</p> <p>Bintou : Le ciel comme la terre L'air comme la mer</p> <p>Le chœur : Deale P'tit Jean deale</p>
--	--

Fonte: KWAHULÉ, 1997.

Outra característica que tem relação 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, evidenciado também a relação entre religião e colonialidade, onde elementos das religiões locais foram incorporados às crenças impostas:

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, p. 27).

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:

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 é 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: «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, p. 33)

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 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.

CHAPITRE 2

2.1 L'ingénierie de formation

Dans ce chapitre, on va parler de la relation entre l'ingénierie de formation et cette recherche. Il est important de comprendre, que selon Philippe Clauzard (2021), l'ingénierie de formation constitue un processus méthodologique intégré destiné à élaborer des actions de formation en vue d'atteindre des objectifs spécifiques. Ce processus englobe plusieurs phases, notamment l'analyse des besoins de formation, la conception d'un plan de formation, la mise en œuvre de l'action de formation, et enfin, l'évaluation des résultats de la formation. Il s'agit d'un cycle continu de développement et d'amélioration.

Hebrard (2018) rapporte que « 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 » (2018: 109).

En ce sens, deux notions sont également à explorer: ingénierie et formateur. Selon Blandin (1990), «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).

Il aborde également le fait que, si l'on examine certaines expérimentations récentes, telles que les partenariats entre l'éducation et les entreprises dans les bassins d'emploi, les systèmes de formation individualisée, les centres de ressources, les dispositifs multimédias, en résumé, toutes les solutions récemment étudiées pour répondre aux besoins de formation contemporains, on peut constater que l'ingénierie de formation évolue en suivant les courants d'une nouvelle prise de

conscience des défis auxquels le système éducatif est confronté, étant donné que:

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)

Déjà sur le terme *formateur*, Blandin (1990) dit que « Si le terme de «formateur», et le métier qu'il recouvre, date du début des années soixante-dix, ce n'est pas pour autant que ce métier a été construit de toutes pièces» (1990: 03), apportant familier que, trois traditions ont exercé une prédominance marquée et ont servi de modèles à la grande majorité des dispositifs et des processus de ingénierie de formation mis en œuvre: l'instruction publique, la structuration rationnelle de l'apprentissage et l'éducation populaire où « 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». (1990: 06)

Ainsi, Blandin (1990) fourne que ces procédés reposent sur trois fondements: la maîtrise d'un contenu (savoir ou compétence à transmettre), la gestion des relations interpersonnelles (facilitation de l'appropriation du savoir par l'individu ou le groupe), et la maîtrise de l'organisation (définition et gestion du «programme», des présences, des horaires, des locaux, du matériel...). À cet égard:

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 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).

Compte tenu de ce qui précède, Martinez et Eisenberg (2017), évoquent les étapes de l'ingénierie de formation: La première étape consiste à identifier les besoins de formation, le public, les ressources, etc. Ensuite il y à formuler les objectifs de formation et éléments comme le lieux,

calendrier, etc. La troisième phase est la planification et la préparation de la formation. Tout de suite, il y a l'action de formation, la manière dont le contenu sera abordé, les outils didactiques, etc. Pour finir, la cinquième étape est l'évaluation de la formation: l'évaluation à chaud et l'évaluation à froid.

Basque (2014: 1), déclare que la première phase, l'analyse des besoins de formation, est reposant sur des enquêtes, la collecte d'informations, les échanges d'opinions, ainsi que des évaluations permettant de délimiter précisément le besoin de formation et d'envisager des objectifs opérationnels. À partir de cette analyse des besoins, le responsable de formation peut élaborer un avant-projet de formation.

La deuxième, cette étape établit le lien entre les objectifs souhaités et ce qui peut être concrètement accompli. Pour atteindre cette phase de l'ingénierie de formation, le responsable peut se fier à des outils spécifiques, tels que les référentiels de compétences et les cahiers des charges de projet. Les référentiels de compétences, c'est-à-dire, c'est sont les ensembles de critères qui décrivent les aptitudes et les connaissances nécessaires pour accomplir efficacement une tâche donnée. Par exemple, au Brésil, nous avons le document directeur de l'éducation brésilienne, le *BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC*, qui présente les aptitudes et les compétences que les étudiants doivent développer en fonction de l'année scolaire dans laquelle ils se trouvent.

Colet (2002), assure que la planification et la préparation de la formation fait référence au processus systématique de construction et de préparation de la formation. Les objectifs sont considérés comme la pièce maîtresse contenant des informations sur la manière d'organiser et de conduire le processus.

Coudel (2009:10) dit que la réalisation de la formation requiert un engagement significatif de la part de tous les acteurs, en particulier des salariés en insertion. Le responsable de formation assume la responsabilité du suivi des actions et des dispositifs de formation, en veillant attentivement au suivi des stagiaires, par exemple. Il assure la cohérence et la séquence logique des étapes du projet. En outre, le responsable de formation joue un rôle de médiateur essentiel entre l'organisme de formation.

Pour finir, la cinquième phase, alors que Coudel (2010:25) s'approche, l'évaluation, s'adresse aux salariés, au groupe de stagiaires ou à l'organisation et peut prendre différentes formes : elle peut être qualitative, par exemple demander si le contenu de la formation était adapté aux participants, ou quantitative, mesurer le nombre d'heures de formation complétée. L'objectif de l'évaluation est de comparer les résultats obtenus avec les objectifs initialement définis. L'analyse des

écarts qui en résulte guide le formateur dans la recherche d'améliorations. L'évaluation de la formation devient ainsi une source d'information complémentaire à la phase d'analyse. Globalement, l'ingénierie de formation est un processus itératif où l'évaluation enrichit la première étape de l'analyse des besoins.

En ce sens, toutes ces phases aboutissent à ce que nous appelons une proposition pédagogique. voici, la proposition pédagogique est décrite suivante. Selon Hébrard (2017), «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» (p.109) où les formateurs il y a de rôle relevant depuis « 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.». (p.115)

Cuq (2022), s'adresse à ce:

En formation comme en didactique, l'ingénierie est donc le processus de mise en œuvre d'actions planifiées et évaluées en vue de réaliser un objet : plan de formation, dispositif, programme d'enseignement ou d'apprentissage ou tout autre objet pédagogique». (CUQ, 2002: 130)

En ce sens, il vaut la peine d'entrer en contact avec une auteure à cette étude, ainsi qu'aux aspects présentés ci-dessus, qui est Hélène Trocmé-Fabre.

Hélène Trocmé-Fabre considère l'apprentissage comme un processus très important dans l'éducation, soulignant la nécessité d'une approche pédagogique qui favorise la pensée critique, la réflexion et l'engagement des étudiants dans leur propre processus d'apprentissage, ainsi que les préceptes de la pédagogie décoloniale auxquels nous sommes parvenus. abordées tout au long de cette enquête.

Son approche repose sur la question de l'éducation qui est bien plus que la transmission d'informations et de connaissances, mais aussi la promotion de la réflexion. Elle soutient que les éducateurs doivent créer des environnements d'apprentissage qui stimulent la curiosité, la créativité et la pensée critique des étudiants, et pour que cela se produise, l'ingénierie de la formation devient essentielle:

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)

En ce sens, Trocmé-Fabre (2003), présente les types de « savoirs » à travers lesquels imprègne l'apprentissage de manière autonome: **savoir-découvrir; savoir-reconnaître le lois de la vie; savoir-organiser; savoir-créeer-du-sens; savoir choisir; savoir-innover; savoir-échanger; savoir comprendre; savoir intégrer et savoir communiquer.**

La première étape, est le savoir-découvrir qui est «l' aptitude à utiliser notre sensorialité» (Trocmé-Fabre, 1999:16), de contextualiser.

Savoir reconnaître les lois de la vie fait référence à reconnaître les règles, les normes du monde où nous habitons.

La troisième, c'est classer, sélectionner, choisir le savoir et savoir-créeer-du sens. « 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).

Savoir choisir est la capacité de sélectionner, de s'engager, «d'entrer en relation avec son propre système de référence» (Trocmé-Fabre, 1999:42).

La sixième étape, le savoir innover, et une étape de création et le savoir échanger, partager avec l'autre les connaissances. Les deux privilégient l'autonomie.

Pour finir, l' auteur parle que:

«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).

Cela dit, elle affirme que l'apprentissage est un acte neuro-culturel qui doit être compris dans sa dimension plurielle : biologique, anthropologique, sociale et politique. L'apprentissage est un processus de création de liens dans notre vie mentale, affective, sensorielle et neurologique. Ces liens sont essentiellement complexes, labiles, adaptables, dynamiques et heuristiques :

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: 34)

Vous trouverez ci-dessous une image du livre de l'auteur «L'arbre de savoir-apprendre », où elle présente les concepts abordés ici :

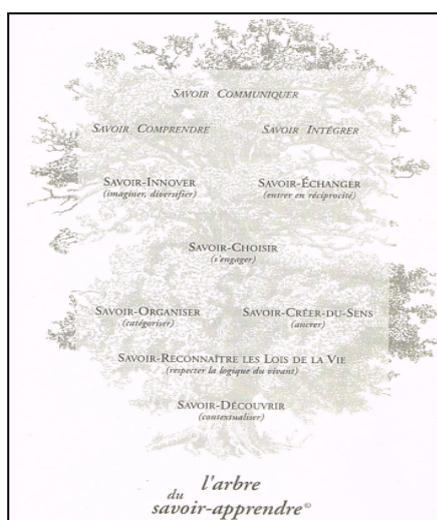


Figure 2. **L'arbre du savoir-apprendre.** Source: Trocmé-Fabre, 1999:36.

Ainsi, en faisant un bref aperçu de ce texte de Trocmé-Fabre avec les concepts de Pédagogie Décoloniale et la littérature dramatique africaine, nous pouvons dire que les deux partagent certaines similitudes en termes de valorisation de la diversité des connaissances, d'accent mis sur la réflexion critique et d'implication active des étudiants. Cependant, la pédagogie décoloniale va plus

loin, remettant directement en question les structures du pouvoir colonial et cherchant une transformation plus profonde de l'éducation. La relation entre les deux concepts peut être considérée comme la recherche d'une éducation plus inclusive, critique et socialement juste. Par ailleurs, tant le livre d'Hélène Trocmé-Fabre que la pédagogie décoloniale valorisent la diversité des savoirs. Le texte met en évidence différents types de connaissances, tandis que la pédagogie décoloniale cherche à inclure des perspectives et des connaissances historiquement marginalisées ou réduites au silence.

Cela dit, on va présenter la proposition pédagogique d'ingénierie de formation qui consiste à montrer comment travailler le thème de l'éducation décoloniale et antiraciste compte tenu du contexte de l'immigration, dans un cours de formation initial de professeurs en langue française.

2.2 Proposition pédagogique avec la pièce *Bintou*

Intégrer le thème de l'éducation décoloniale et antiraciste dans un cours de formation initiale pour les futurs professeurs est essentiel pour préparer ces enseignants à enseigner de manière inclusive et équitable. Est essentiel pour des aspects comme: éviter de perpétuer des discriminations inconscientes en salle de classe; améliorer les relations entre les étudiants de différents milieux culturels; favoriser une meilleure compréhension des enjeux liés à la diversité culturelle, aux inégalités raciales et à la justice sociale, etc.

Voici quelques suggestions ce que nous proposons sur la manière de travailler ce thème dans le cours de formation de professeurs: **Sensibilisation avec les concepts essentiels tels que la décolonisation, antiracisme, privilège, biais implicite, diversité culturelle et éducation inclusive; histoire de l'éducation et du colonialisme; intégration des points de vue et des voix marginalisées tels que les communautés de minorités raciales et ethniques, les femmes, les personnes LGBTQIAPN+, les réfugiés et migrants, personnes en situation de pauvreté, etc ; développement de la sensibilité interculturelle; approches pédagogiques; réflexion et échanges; analyse et dialogues; incorporation dans les programmes de cours; évaluation et surveillance.**

a) Familiarisation avec les concepts essentiels:

Il est nécessaire de commencer par une sensibilisation aux concepts de décolonisation, d'antiracisme, de privilège, de biais implicite, diversité culturelle, éducation inclusive. C'est peut être

faire avec l'utilisation de vidéos, documentaires, articles scientifiques. Dans notre cas, on a utilisé la pièce de théâtre *Bintou*, comme ça, des activités ludiques.

Dans cette perspective, la ingénierie de formation agit comme un:

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 .
(Hebrard, 2009: 115)

L'auteur souligne que la formation ne se limite pas à l'apprentissage de procédures ou de concepts de base, mais constitue un processus plus large et plus complexe où la formation consiste à remettre en question et à remettre en question les idées préconçues et les croyances profondément enracinées. Cela signifie que les apprenants n'acceptent pas simplement les informations de manière passive, mais qu'ils les examinent de manière critique.

Par conséquent, dans le prochain sujet, nous contextualisons certains aspects de l'histoire de l'éducation du point de vue du colonialisme.

b) Histoire de l'éducation et du colonialisme:

Discuter de l'histoire de l'éducation en relation avec les systèmes éducatifs sous la domination coloniale et de leur impact sur les communautés colonisées est extrêmement pertinent pour cette recherche. Dans le contexte de *Bintou*, les enseignants en formation initiale ont parlé du contexte éducatif du Brésil, de l'Afrique et de la France.

Sur cette thème, Binsbergen et Venbrux (2008: 23) dit que la colonisation, ainsi que la violence épistémique exercée par la raison coloniale envers les peuples non-européens, sont à l'origine d'une «pensée alternative» profondément enracinée dans la diversité des traditions et des connaissances propres aux lieux géographiquement et historiquement constitués.

Mignolo (2005: 155-156) souligne également:

La blessure coloniale [...] fait des expériences et des subjectivités qui façonnent une manière de penser, qui, dans ce cas, conduit à une pluriversalité de paradigmes qui ne sont plus consommables sous l'histoire linéaire de la pensée occidentale, gérée comme une totalité depuis l'impérialisme. des institutions qui contrôlent le sens et l'argent. (2005 : 155-156, notre traduction³).

L'idée de « blessure coloniale » exprimée dans cette citation énumère l'impact de la colonisation sur les modes de pensée et les subjectivités fondées sur l'histoire linéaire de la pensée occidentale. Elle a eu des conséquences durables et dommageables, laissant des cicatrices et des traumatismes aux personnes touchées par le colonialisme.

c) Intégration des points de vue et des voix marginalisées:

De plus, il est essentiel de discuter de l'intégration de perspectives et de voix qui sont souvent sous représentées dans les programmes d'enseignement. Cela pourrait impliquer d'inclure la littérature, l'art, l'histoire et la connaissance des cultures non-européennes, noires et autres minorités dans le programme scolaire. Dans le cas de l'œuvre en question, l'ouvrage Bintou amène cette problématique de non valorisation de les cultures noires.

Gomes (2003) apporte une réflexion intéressante sur cette question de la représentativité de la diversité dans les programmes de formation des enseignants. Voyons:

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

³ Traduction de la citation originale: «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» (2005: 155-156).

necessidades formadoras dos/das docentes? Que outros espaços formadores interferem na 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, notre accent)

La citation de Gomes (2003) souligne l'importance de la formation des enseignants, en mettant l'accent sur la question de la diversité et des questions raciales, formation qui va en réalité au-delà de la salle de classe et du programme académique. Il existe un besoin de formation qui mène à une réflexion sur les sujets qui sont omis, non abordés ou passés sous silence dans la formation des enseignants, c'est-à-dire la nécessité de reconnaître les lacunes dans la formation et d'inclure les questions raciales dans le débat pédagogique.

Nous discuterons ensuite du sérieux du concept de sensibilité interculturelle d'un point de vue pédagogique.

d) Développement de la sensibilité interculturelle:

C'est notable aussi, offrir une formation à la sensibilité culturelle étant donné que «la interculturalidad es una opción por el diálogo equitativo» (Melià, 2002: 75), afin d'aider les futurs enseignants à prendre conscience de leurs propres préjugés, à faciliter les dialogues sur le racisme, immigration, inclusion et la diversité en classe, et à établir un environnement d'apprentissage inclusif. Cela peut se faire à travers des discussions ainsi que des quiz pour analyser cette sensibilité.

Comme professionnel de l'éducation:

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: 2)

Senécal (2012) nous montre le rôle des institutions scolaires en ne traitant pas les élèves comme des « tables blanches » ou des « éponges du savoir », mais plutôt comme des autonomes dans leurs processus éducatifs, valorisant les connaissances qu'ils apportent avec eux.

Ainsi, pour comprendre la valeur de l'école dans une société, nous parlerons ci-dessous des approches pédagogiques inclusives.

e) Approches pédagogiques:

Pour cette étape, qui est bien relation avec le dernier, est important d' introduire des approches pédagogiques inclusives telles que la pédagogie critique et décoloniale, la discussion ouverte, l'analyse de cas et l'apprentissage expérientiel.

Douville et. al. (2018), affirment la nécessité d'établir que

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)

Les auteurs soulignent également que les principales stratégies favorisant une approche inclusive concernent dans les interventions d'apprentissage ou d'enseignement et dans les cours de formation initiale des enseignants, peu de stratégies abordent la notion d'approche inclusive.

f) Analyse et dialogues:

Offrir des moments pour organiser des séances de réflexion et de débat sur des sujets tels que les préjugés, le racisme structurel, l'équité dans l'éducation, ainsi que les approches pédagogiques inclusives peut être une manière de réfléchir sur la décolonialité à partir de la littérature, par exemple.

Les dialogues permettent dans le processus d'apprentissage d'appréhender concrètement

ce qui a été appris, comme l'a souligné Paulo Freire (1985):

[...] 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 (Freire, 1985: 27).

Toujours sur le rôle du dialogue dans l'éducation, Freire (1980) souligne 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 ». (Freire, 1980: 69).

Nous explorerons ensuite la question de l'intégration des concepts dans les programmes de cours.

g) Incorporation dans les programmes de cours:

Un autre aspect consiste à garantir que l'éducation décoloniale et antiraciste soit intégrée à l'ensemble du programme plutôt que confinée à une seule matière. Il doit s'agir d'une perspective transversale qui influence tous les domaines de l'éducation. Selon Santos (2001):

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. (Santos, 2001: 106)

Peu après, nous discuterons de l'importance de l'évaluation au sein d'une proposition pédagogique.

h) Évaluation et surveillance:

Enfin, il est également important de procéder à des évaluations périodiques de l'efficacité de l'intégration de ces concepts dans la proposition pédagogique, en apportant les changements nécessaires:

[...] 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: 74)

L'intégration de l'éducation décoloniale et antiraciste dans la formation initiale des enseignants contribue à développer une sensibilisation accrue aux questions de diversité, d'inclusion et d'équité. Cela prépare les futurs enseignants à guider leurs élèves dans un monde de plus en plus diversifié et interconnecté, favorisant ainsi une société plus juste et inclusive.

Cela dit, dans les sous-titres suivants, certains aspects du projet de formation dans ce travail seront abordés, comme l'apprentissage collaboratif, le public et une analyse avec les concepts de Trocmé-Fabre.

2.3 L'apprentissage collaboratif

Pour l'application de la séquence pédagogique proposée dans ce travail, la méthode d'apprentissage collaboratif est utilisée. En accord avec Torres (2007: 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» (Torres, 2007: 339).

La formatrice a encouragé la réflexion et la discussion de groupe sur le thème de l'immigration et de l'éducation, en utilisant des ressources telles qu'un nuage de mots, une vidéo et la création d'une affiche de groupe. La technique du collage a été utilisée pour créer des affiches, sur lesquelles les élèves pouvaient exprimer leurs points de vue sur le sujet à travers des images et des mots découpés dans des magazines et des journaux. La présentation de l'affiche en cercle au sol a

permis à tous les élèves de partager leurs idées et opinions avec le reste de la classe. Cette méthode favorise l'interaction et la collaboration entre les étudiants, favorisant l'échange d'idées et la construction conjointe de connaissances.

La durée moyenne de chaque séance est d'une heure et trente minutes.

2.4 Le public

Pour le développement du projet, l'activité proposée s'adresse aux enseignants en formation initiale, principalement du cours de Français, ainsi qu'à d'autres professionnels de l'éducation, chercheurs, universitaires du domaine, entre autres. L'œuvre étant une pièce de théâtre en français, il est également nécessaire de connaître cette langue. En ce qui concerne le texte travaillé, nous traitons de la pièce *Bintou*, déjà explorée tout au long de ce travail. Elle a été réalisée avec une classe du cours Langue Française et Littérature Respective de l'Université de Brasilia.

2.5 Le Projet de Formation

L'objectif initial était de développer un projet de formation destiné aux éducateurs en formation initiale du cours de Langue Française et Respective Littérature à l'Université de Brasilia afin que lorsqu'ils viennent travailler en classe, notamment directement avec des migrants étrangers, ils l'appliquent. De cette manière, il a été possible d'appliquer la méthodologie proposée et d'arriver ensuite à des résultats concluants qui seront discutés dans les résultats obtenus, le prochain chapitre.

Les activités proposées ont été conçues en tenant compte des suggestions du professeur Maria da Gloria Magalhães dos Reis de l'Université de Brasilia et de Dora François de Nantes Université, ainsi que d'expériences personnelles en tant qu'enseignante dans une école publique située dans une communauté pauvre, de l'intérêt pour mener cette thèse.

La projet a été découpé en 2 séances de 1 heure et 30 minutes, pouvant être adaptées selon les critères de l'éducateur qui s'appliquera.

Les objectifs sont:

- Présentation et explication du projet pour les enseignants en formation de la matière Littérature Française-Théâtre afin de faire une enquête sur leur impression sur le thème de l'immigration et de l'éducation.

- Réfléchir sur l'importance de la littérature dramatique africaine dans la formation initiale des enseignants afin de contribuer à une éducation diversifiée, inclusive et décoloniale basée sur Bintou de Koffi Kwahulé.
- Faites une discussion finale sur les sessions du projet afin d'identifier les impressions et les retours qu'ils ont eu à ce sujet.

Ci-dessous, nous pouvons voir la structure des sessions:

SÉANCE 1- Nom de l'activité: Impressions sur le thème de migration/immigration

Public: Enseignants en formation initiale
Classe: Littérature française - Théâtre
Durée: 1 heure et 30 minutes
Objectifs: Présentation et explication du projet à destination des enseignants en formation initiale afin de réaliser une enquête sur leur impression sur le thème de l'immigration et de l'éducation.
Évaluation: L'évaluation peut se faire à travers l'observation du médiateur concernant la performance et la participation aux activités, ainsi qu'à travers un questionnaire initial.
Ressources didactiques: Balai, magazines, journaux, ciseaux, colle, carton, crayon, ordinateur, internet.
Introduction : (15 minutes) L'enseignant médiateur présente à la classe ainsi que sur l'objectif du projet puis effectue un regard dynamique, afin de présenter chaque membre du groupe. La dynamique est la suivante : tout le monde se mettra en cercle et le médiateur regardera quelqu'un, et cette personne devra dire son nom et son pseudonyme, son âge et un mot qui lui vient à l'esprit lorsqu'il prononce le terme « immigration ». Juste après avoir fait la présentation, vous choisirez la prochaine personne à vous présenter, et ainsi de suite. De cette façon, vous pouvez écrire au tableau ou sur des diapositives les mots prononcés par la classe pour constituer un nuage de mots. Cette dynamique permet, de manière ludique, d'exprimer des idées, des désirs et des sentiments à propos de leurs expériences, à travers un langage oral et spontané.
Développement : (55 minutes) Le médiateur reprend le nuage de mots en incitant la classe à réfléchir aux paroles prononcées lors de la Dynamique. Bientôt, la vidéo passera « Perspectives des jeunes sur la migration et l'éducation » https://www.youtube.com/watch?v=L_zGC6OeGw8 faire une pause appropriée pour avoir une discussion. Plus tard, divisez la classe en groupes et demandez-leur de construire ensemble une affiche décrivant leurs points de vue sur le thème de l'immigration et de l'éducation. Pour cette activité, des ressources telles que des magazines et des journaux peuvent être fournies afin qu'ils puissent utiliser la technique du collage pour la créer. Enfin, ils sont invités à s'asseoir en cercle

sur le sol et à présenter l'affiche.

Conclusion : (20 minutes) En guise d'activité finale, la classe répond à un questionnaire sur le sujet en question.

SÉANCE 2-Nom de l'activité : Littérature africaine en formation initiale des enseignants

Publique: Enseignants en formation initiale

Classe: Littérature française - Théâtre

Durée: 1 heure et 30 minutes

Objectifs: Réfléchir sur l'importance de la littérature dramatique africaine dans la formation initiale des enseignants afin de contribuer à une éducation diversifiée, inclusive et décoloniale fondée sur Bintou de Koffi Kwahulé.

Évaluation: L'évaluation peut se faire à travers l'observation du médiateur concernant la performance et la participation aux activités, ainsi qu'à travers les réponses dans le padlet créé.

Ressources didactiques: Ordinateur, projecteur, tableau noir.

Introduction: (15 minutes) Avec l'organisation de la salle en demi-cercle et les enseignants en formation déjà assis, le médiateur peut demander quels auteurs de littérature africaine, essentiellement d'Afrique de l'Ouest, il connaît. Il examine si, lorsque les étudiants pendant la période scolaire ont eu des contacts avec l'un des auteurs répertoriés, soulevant des hypothèses sur la culture hégémonique dans laquelle la littérature est encore placée. Après cette discussion, la bande-annonce de l'œuvre est présentée Bintou de Koffi Kwahulé: <https://www.youtube.com/watch?v=RNkkYeq-7sU>. Le texte de l'ouvrage peut de préférence être envoyé à l'avance à la classe afin qu'elle puisse mieux exposer son point de vue.

Développement: (55 minutes) L'échange avec la classe peut avoir lieu à travers le jeu traditionnel « La Patate Chaude ». A l'intérieur d'une canette, il y aura des extraits de l'œuvre Bintou écrit sur de petites bandes de papier. Celui sur qui tombera la pomme de terre ramassera une bande dans la boîte, la lira à la classe et exprimera son opinion à ce sujet. Il est important que le médiateur stimule le débat avec la classe à ce moment-là. Après un tel débat, vous pouvez réaliser une œuvre artistique grâce à diverses techniques, comme l'art du frottage. Individuellement, en binôme ou en groupe, ils utiliseront cette technique pour représenter un aspect qu'ils jugent pertinent dans le travail. A la fin, les travaux sont présentés sous le pseudonyme de la séance précédente.

Conclusion: (10 minutes) A la fin, les enseignants en formation répondent à un questionnaire sur le sujet.

Ainsi, en présentant les concepts d'Hélène Trocmé-Fabre évoqués précédemment, sera

discutée l'adéquation de sa théorie avec les séances décrites ici. Pour cela, nous avons choisi de réaliser un schéma pour une meilleure visualisation et organisation des idées:

SAVOIR DÉCOUVRIR: Dans cette partie, la construction d'un espace où les étudiants pourraient se connecter entre eux a été envisagée pour découvrir des connaissances, des opinions, résistances et des approches lorsque les thèmes « migration/immigration/éducation décoloniale/ingénierie de formation, a été mis en avant. L'articulation des idées, l'écoute attentive et l'analyse de différentes perspectives ont contribué à la construction d'un contexte d'approfondissement des connaissances.

SAVOIR ORGANISER: Dès la création du nuage de mots, il a été possible de classer en termes, la représentation qu'ils avaient de la migration/immigration. Lorsque des extraits de l'œuvre théâtrale étaient également lus, il était possible d'organiser l'information et de créer des significations qui étaient ensuite représentées par le biais de collages.

SAVOIR RECONNAÎTRE LE LOIS DE LA VIE: L'acquisition de connaissances sur "comment créer un collage et comment créer des images à partir de l'art du frottage" par les enseignants en formation initiale qui ont participé aux séances, leur a permis de comprendre les règles étape par étape et que même en les suivant il n'y aura pas -linéarités, incertitudes. Ces ateliers ont servi d'outil pour reconnaître la diversité et la complexité des sujets participants.

SAVOIR CRÉER DU SENS: A partir de la vidéo sur les conceptions des jeunes sur le thème de la migration/immigration, il a été possible de créer un débat plus approfondi sur cette question, et Bintou a permis une plus grande profondeur au-delà des thèmes prévus.

SAVOIR CHOISIR: Pour l'activité de collage, des journaux et des magazines ont été distribués, où les participants avaient la liberté d'explorer les images qu'ils souhaitaient pour composer le collage. Cela s'est également produit avec l'atelier d'art du frottage. Un autre aspect était le fait qu'ils choisissent un pseudonyme pour lequel ils voulaient être appelés.

SAVOIR ÉCHANGER: A partir des débats, de la dynamique du regard, de la plaisanterie, des débats et dialogues, des présentations des travaux réalisés ainsi que des questionnaires répondus, il a été possible d'avoir un échange, un partage de connaissances et d'expériences, où les participants ont pu exposer leurs points de vue sur la littérature dramatique africaine, l'éducation décoloniale, entre autres.

SAVOIR COMPRENDRE: Grâce au jeu du regard, il a été possible de se relier, de construire l'échange dans le temps, de réfléchir, d'entrer en résonance avec les thématiques de cette recherche.

SAVOIR INNOVER: Le moyen créé pour qu'ils exposent leurs points de vue, lisent des extraits de l'œuvre et exposent leurs opinions, a été le jeu "La patate chaude", ainsi que des chansons liées à Bintou.

SAVOIR COMMUNIQUER: Enfin, la communication a été le moyen crucial par lequel il a été possible de développer les sessions ainsi que le présent mémoire. Sans le dialogue, les gestes, la communication représentés par le collage et l'activité de l'art du frottage, entre autres, il a été possible de construire ensemble le processus dialogique.

SAVOIR INTÉGRER: A travers le débat des travaux, il a été possible d'observer l'intégration des connaissances abordées lors de la séance 1 avec celles acquises lors de la séance 2.

À la lumière de ce qui précède, ces concepts seront approfondis dans le chapitre suivant, où les résultats obtenus lors des séances seront discutés.

CHAPITRE 3

3.1 Resultados e Discussões

Para o presente capítulo, será apresentado 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.

3.2 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: a finalidade consistia em olhar para alguém, e essa pessoa teria que dizer seu nome e pseudônimo, 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 4. **Nuvem de Palavras.** Fonte: Autora, 2023.

Assim, alguns estudantes expuseram um pouco mais sobre as palavras que haviam pensado como por exemplo, Lua (pseudônimo): “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.

Cabe mencionar, que os e as participantes assinaram termo de autorização de voz e imagem, permitindo fazer a transcrição das falas dos e das mesmos e mesmas.

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?”. (VIANNA, p. 25)

A partir do questionário aplicado ao fim da sessão, foi possível obter outras informações acerca do tema, os quais foram categorizados na tabela abaixo. Vejamos:

Nesse sentido, uma 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.

Assim, a partir então das 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.

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, geram traumas

profundos para aqueles envolvidos, levantando questões sobre como a sociedade aborda o trauma coletivo e o individual e lida com o passado.

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.
Conhecer uma nova cultura e contribuir para se auto conhecimento 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.

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.*



Figura 4. Colagem Grupo 1. Fonte: Autora: 2023.

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)

Ricardo (pseudônimo) apontou que a palavra «crianças» foi colocada porque:

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)

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 e frases e palavras

como: *animais substituem máquinas, a vida de uma brasileira em Kiev, cotidiano de guerra, etc.* 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)

Fabi (pseudônimo) abordou sobre 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).

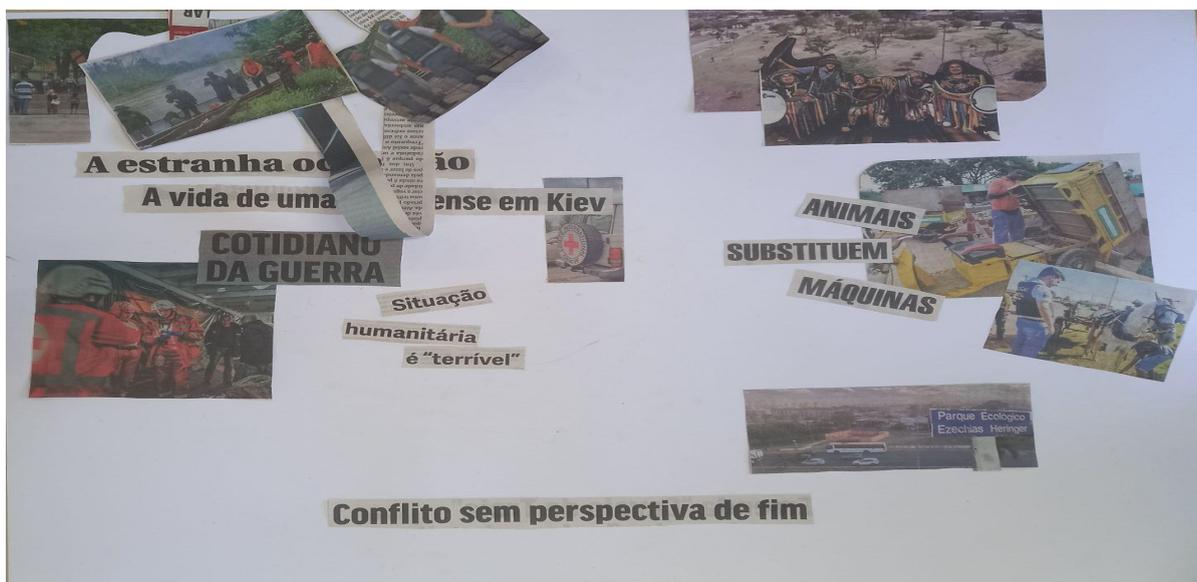


Figura 5. Cartaz Grupo 2. Fonte: Autora, 2023.

Já o grupo 3, fez um barco onde 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 6. Cartaz Grupo 3. Fonte: Autora: 2023.

Coelho (pseudônimo) acrescentou falando sobre o simbolismo do barco dentro do

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)

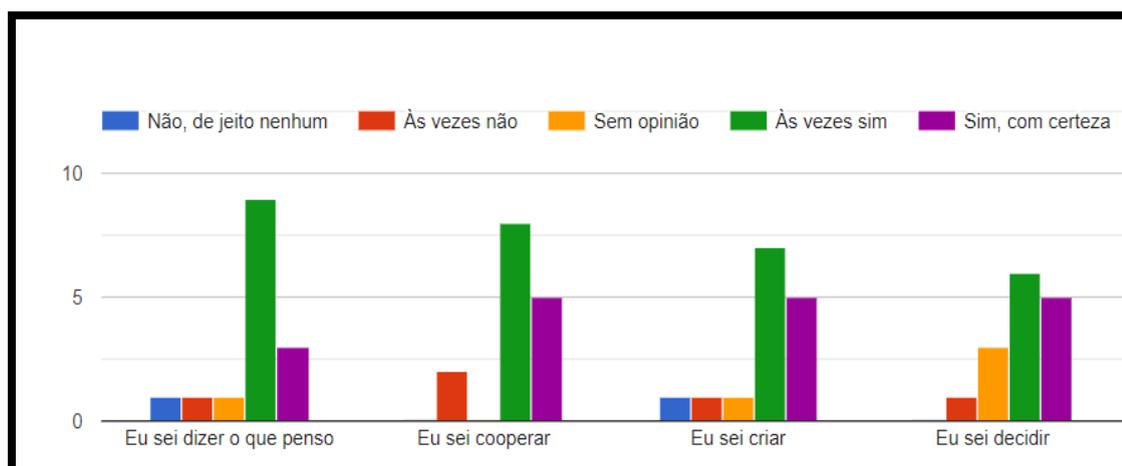
Diante disso, foi possível observar que a partir da construção e apresentação das colagens, a representação que tinham acerca do tema migração/imigração foi explorada, podendo fazer uma relação com Bintou já que na obra este é o contexto em que ocorre a história. Assim, todo este debate e falas dos estudantes, 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 qual foi explanado no capítulo anterior.

3.3 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:

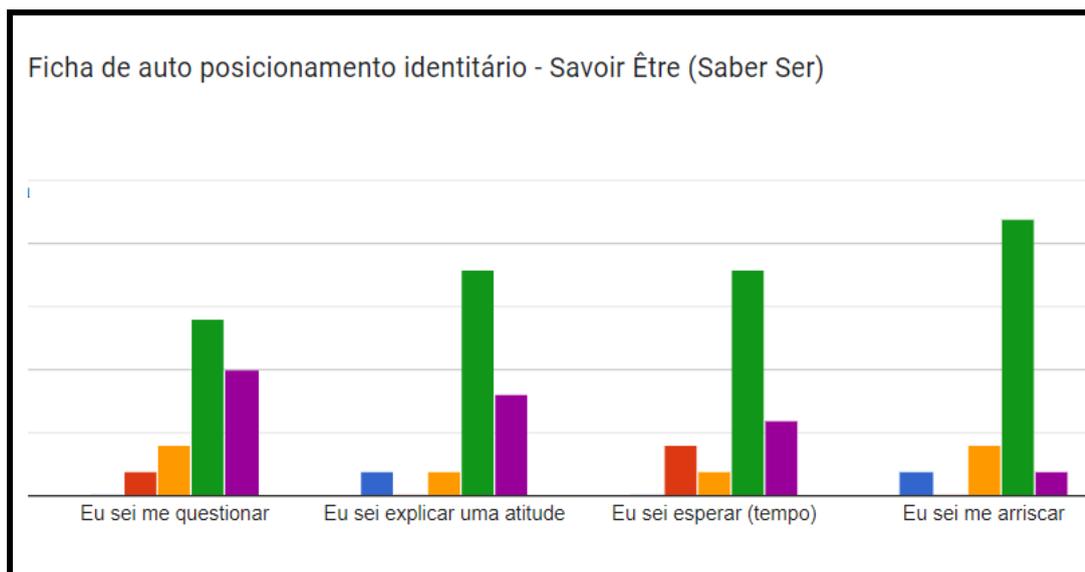


Sobre a primeira pergunta, percebe-se que os professores em formação, tendem a comunicar suas opiniões, embora possa haver momentos em que se sintam menos à vontade ou hesitantes em fazê-lo. Isso pode ser explicado já que, as e os futuros professores estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades 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 da 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 importância 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, apresenta-se as outras questões feitas: “Eu sei me questionar, eu sei explicar uma atitude, eu sei esperar (tempo), eu sei me arriscar”.



Em relação a se se sabiam se auto questionarem, 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.

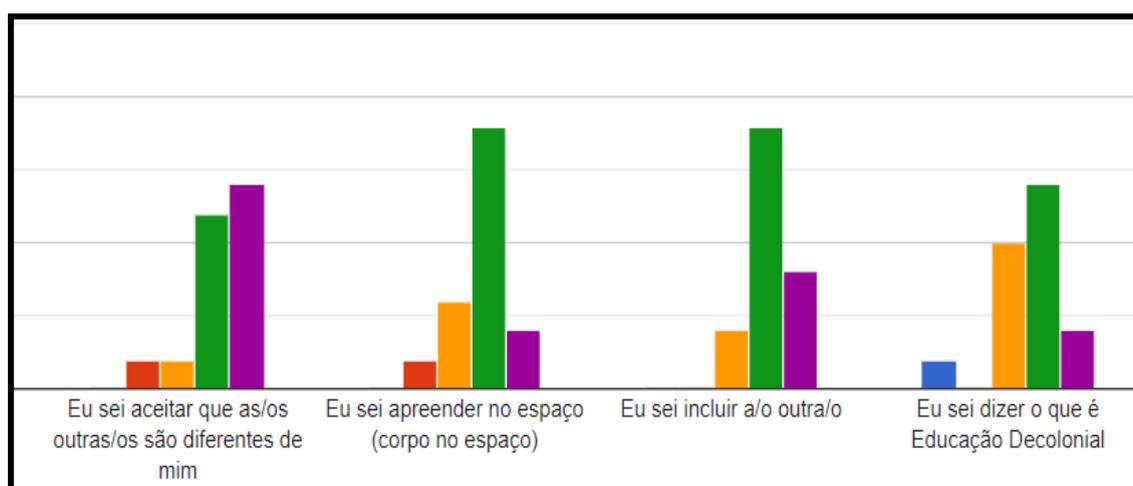
Já sobre se sabiam explicar uma atitude, apareceu uma parcela demonstrada em azul, que dizia “não, de jeito nenhum”. Cabe mencionar que a capacidade de explicar atitudes é de extrema importância no processo comunicativo principalmente se relacionarmos à educação. Dessa forma, a habilidade de explicar 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 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 sobre se sabiam se arriscar também foi factível ver que a grande maioria costuma saber. Professores que estão dispostos a se arriscarem, a questionarem 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.

Abaixo, tem-se os outros questionamentos feitos: «Eu sei aceitar que as/os outras/os são diferentes de mim, eu sei apreender no espaço (corpo no espaço), eu sei incluir a/o outra/o e eu sei dizer o que é Educação Decolonial.



Fascinantemente, a categoria “sim, com certeza” 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 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 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 seguinte, 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?

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 abaixo:

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 afasta nos 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.
Sim...
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.

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.

Sim, pois somente assim poderemos mudar a perspectiva e visão do mundo sobre os países e culturas africanas.

É possível ver que 98% das respostas foram positivas, isto é, 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 de um futuro mais social e verdadeiramente descolonizado” (MARCO, 2023), expressando com a falta de diversidade no sistema educacional o qual 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.

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, 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, esta 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 que foram 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 identificar e se sentir 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 a literatura dramática africana pode desempenhar um papel relevante na promoção da compreensão mútua e na criação de um ambiente acolhedor.

Por fim, a posterior aborda 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 põem 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 o qual serão explorados os dados obtidos a partir do mesmo.

3.4 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 8. Alunos participando do jogo *La patate chaude*. Fonte: Autora, 2023.

A primeira citação retirada foi a seguinte:

Bintou: 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, p. 33)

Assim, esta citação evoca claramente uma mistura de frustração, determinação e esperança, onde Bintou mostra seu desacordo com a situação atual, onde 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, onde 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:

Oui, et c'est un travail très méprisé, très dévalorisé, hein. Et des fois on se rend pas compte de la valeur de quand on va ici aux toilettes. Si c'est propre, alors il y a quelqu'un qui l'a fait, qui a», a déclaré «Beaucoup de femmes de ménage doivent vivre avec ce mépris, avec cette eschatologie. Et chaque jour. C'est un travail que les gens tiennent pour acquis». (RICARDO, 2023)

Esse pensamento mostra como trabalhos como o de faxineira, ainda é muito desvalorizado em muitas sociedades.

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

Et si on pense à la thématique d'immigration, surtout en France, parce qu'il s'agit de France, très généralement, c'est un métier des immigrés qui vont accepter de très, très souvent, c'est le boulot qui leur reste. Et le rêve de Bintou, c'était de faire bien la danse du ventre, de se présenter comme danseuse. Gagner de l'argent pour aider sa mère. (ROMEU, 2023)

Na seguinte rodada, a citação que foi retirada foi “Pourtant, j’avais un rêve. Un rêve pour lequel j’étais prête à tout”. (KWAHULÉ, 1997, p. 7) Sobre a mesma, Lia (pseudônimo) abordou que:

Que puis-je dire à ce sujet ? C'est très beau de rêver pour affirmer que nous sommes réels, pour faire quelque chose dans ce monde, pour construire quelque chose. J'ai l'impression qu'il y a quelque chose dans notre monde. Il est important que nous ayons le désir de faire quelque chose, de changer notre vie, notre communauté. Je pense qu'elle apporte beaucoup ça...(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, onde 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) “*défis, comme tous les rêves, c'est une partie importante de sa vie, n'est ce pas ? De rêver même si elle n'est pas là*”.

Fazendo uma relação, portanto, com essas características de Bintou, a próxima citação foi: “*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, p. 27) 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, que teve um fim trágico.

Em seguida, o próximo trecho revela a questão do machismo e o estereótipo da «mulher santa e pura» para que assim possa vir a ter um marido e que quando ela não aceita tais padrões impostos, é considerada “do mal, sem dignidade”: “*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 son dard et mourront*”. (KWAHULÉ, 1997, p.35) Sobre isso, Lua (pseudônimo) comentou:

Elle n'accepte pas l'autorité masculine, alors sa famille décide de la faire exciser. Parce qu'une des idées, c'est que L'homme qui était touché par une femme qui n'était pas

excisée, il serait aussi dans le péché, et la femme aussi. Alors c'est ça, cette tradition pour enlever le plaisir de la femme, aussi, pour que la relation sexuelle ne soit pas. Que ce soit pour la reproduction et pas pour le plaisir. Et Moussaba, c'est ce personnage là qui va faire la procédure de l'excision.» (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 à 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, deferindo 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 à sério, principalmente quando isso ocorre dentro do seio familiar:

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 irremediatement en mensonge. De quelle vérité es-tu capable, serpent? (KWAHULÉ, 1997, p. 11)

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, onde tal linguagem hostil e acusatória 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 prestar apoio incondicional às vítimas de assédio e estupro. Isso requer uma abordagem que desafie os estereótipos de gênero prejudiciais, promova a conscientização sobre a cultura do estupro e aprimore 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 outras coisas, 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 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, p. 5)

Esta frase descreve o personagem de Bintou de uma forma poderosa e reveladora. Fabi (pseudônimo), apontou que em sua opinião «amazon de cité»:

Évoque une image de puissance, de force et de détermination. Il suggère que Bintou est une jeune femme forte et indépendante, prête à affronter les défis de la cité. Je me souviens même du film *Wonder Woman* qui montre les Amazones, qui sont des femmes guerrières. (FABI, 2023)

Além disso, Fabi apontou também que a parte «La loi du père je n’aimais pas» está muito relacionado com o que foi discutido anteriormente, isto é, da rejeição por parte dela de uma autoridade masculina: “Cette partie suggère que Bintou rejette l'autorité ou les règles établies par son père, ce qui peut refléter un conflit familial ou une rébellion contre des normes patriarcales”. (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:

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 Pardonnateur ait pitié de son âme (KWAHULÉ, 1997, p.31)

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 onde, conforme apontou Bibi (pseudônimo) “Ils semblent choqués et déçus, et la référence au *Grand Pardonnateur* peut refléter une préoccupation pour le salut de l'âme de Bintou. Cela met en évidence les tensions culturelles et familiales entourant les choix 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: 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, p. 33)

Paty (pseudônimo) trouxe em sua fala, a questão da Identidade Urbana, ou seja, Bintou identifica sua identidade através de seu ambiente urbano: “Elle se sent à l'aise et en sécurité en ville, malgré les défis et les problèmes qui y sont associés. Cela reflète peut-être la réalité de nombreux jeunes qui grandissent dans des quartiers urbains défavorisés”. (PATY, 2023)

Ela frisou também o aspecto do conflito geracional que perpassa toda a obra, principalmente entre Bintou e sua mãe:

Sa mère a des attentes différentes à son égard, comme l'éducation et l'amélioration de ses perspectives. C'est ça, n'est-ce pas... un sentiment de mère... elle savait que quitter l'école pour entrer dans le monde du crime, par exemple, ne lui poserait que des problèmes...(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: 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, p.47)

Esta citação evoca um misto de emoções onde 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: “Cette

déclaration peut être interprétée comme une affirmation de l'identité personnelle et de la force intérieure. Elle se considère comme un être puissant, capable de surmonter les obstacles". (MARC, 2023)

A última linha da frase, “Qui s'enfonce dans l'attente sanglante du ciel” 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), “Wow... Je n'ai même pas les mots pour commenter cet extrait... c'est très puissant et ça me donne envie de pleurer, surtout quand je pense que c'est la réalité de beaucoup de femmes à travers le monde ”. (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 9. **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:



Figura 10. **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 11. **Bintou e a mão divina.** Fonte: Autora, 2023.

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



Figura 12. **Bintou dançando a Dança do Ventre.** Fonte: Autora, 2023.

Fabi (pseudônimo) abordou além da questão do pássaro, o fato da faca ter uma grande simbologia na peça, tanto quanto à 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 13. **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:

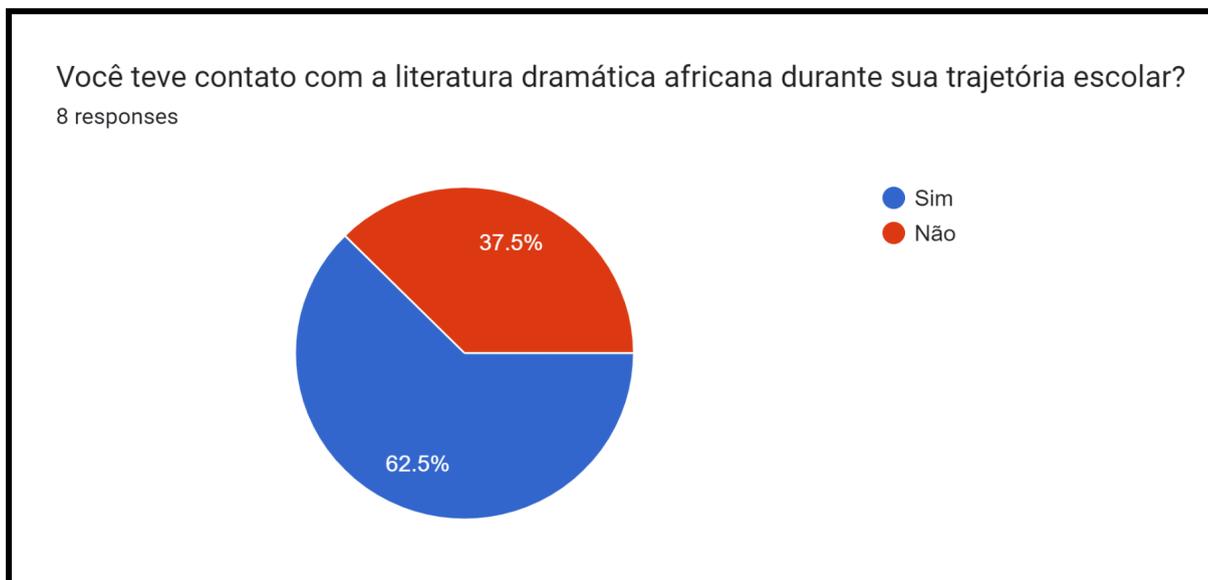


Figura 14. **O mundo, as flores, o livro e o continente africano.** Fonte: Pessoal, 2023.

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

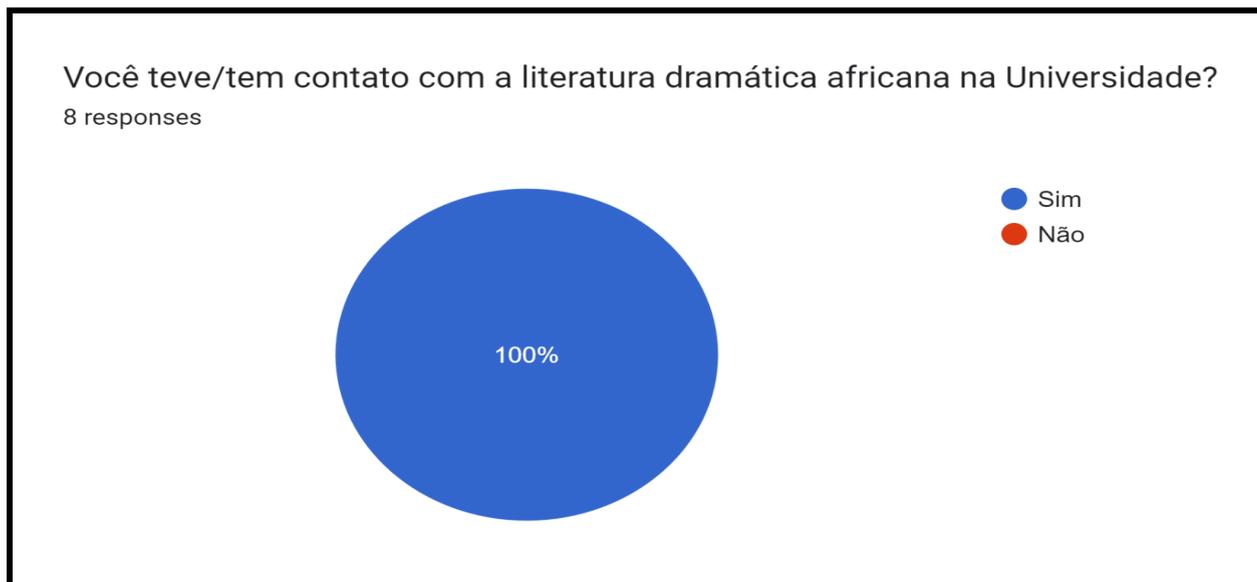
3.5 Análise questionário da segunda sessão

A primeira questão 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.



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 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 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.



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, está-se abordando questões relacionadas à inclusão e diversidade no currículo, os quais são relevantes para promover uma educação mais inclusiva, decolonial e multicultural.

Vejamos a tabela a seguir com as respostas dadas. Algumas serão comentadas mais adiante:

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, pois é preciso acabar com essa perspectiva de literatura eurocêntrica e as referências

serem apenas homens, cis, héteros e brancos que podem produzir.
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.

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.

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.

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

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 em 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, onde 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.

Conclusion

Comme le disait déjà Freire (2005), la capacité transformatrice d'analyse critique des dimensions significatives de l'existence humaine, permet aux gens d'adopter une nouvelle position critique face à des situations limites. Cela donne non seulement du pouvoir aux individus, mais a également de profondes implications pour l'éducation, en encourageant la formation de citoyens réfléchis et engagés.

Ainsi, il est devenu évident à partir de ce travail que la littérature dramatique africaine, notamment à partir du débat sur l'œuvre *Bintou*, promu l'analyse critique, la réflexion et la capacité des enseignants en formation à faire face aux problèmes et aux situations difficiles qui font partie de l'environnement scolaire dans lequel ils travailleront.

À cette fin, à travers les séances pédagogiques, on a compris quelles étaient les perceptions des participants à l'égard de la pédagogie décoloniale, où il a été possible de constater que pour la majorité il s'agissait d'un concept nouveau, nécessitant d'approfondir le concept dans les cours de premier cycle puisque « nous seuls valorisons ce que nous savons », c'est-à-dire que sans connaître cette dimension de l'éducation, il devient difficile pour ces enseignants d'en mettre en pratique certains aspects en classe.

Pour cette recherche, nous avons utilisé l'histoire *Bintou* qui a permis aux participants de réfléchir des thèmes contemporains et pertinents, tels que la migration, l'identité, le racisme, les préjugés et les inégalités sociales, qui offrent l'occasion de discuter de la diversité culturelle et de l'inclusion en classe, en favorisant la sensibilisation et le respect de la diversité.

Issus des ateliers d'art, ils ont pu s'exprimer artistiquement conceptions et opinions initiales et consolidées, ainsi que l'exploration de la créativité et de la pensée créative, caractéristiques importantes pour les enseignants actuels, car ils sont une forme d'introspection et de découverte de soi qui peut améliorer la clarté de vos valeurs et de vos idées.

Grâce aux réponses aux questionnaires appliqués à la fin de la formation, il a été possible d'en apprendre davantage sur les aspects identitaires de ces enseignants basés sur la notion de savoir-être qu'est-ce que j'ai permis de voir comment ils se voient eux-mêmes et par conséquent leurs futurs étudiants.

Enfin, la pertinence de ces travaux en termes d'amélioration de l'éducation est comprise, des recherches plus approfondies dans le domaine étant nécessaires étant donné le peu de travaux

existants sur le thème de la littérature dramatique africaine dans les cours de formation initiale des enseignants et sa relation avec la transformation de la société à travers pédagogie décoloniale.

Bibliographie

- Abramovay, M., Cunha, A. L., & Calaf, P. P. (2009). *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.
- Arroyo, M. G. (2010). *Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados*. Educ. Soc., Vol.31, n.113, pp. 1381-1416.
- Bartomeu Melià, S.J. (2002). *Diversidade cultural e educação intercultural*. Tellus, ano 2, n. 3, p. 75-85.
- Basque, J. (2014). *Introduction à l'ingénierie pédagogique*.
- Blandin, B. (1990). *L'ingénierie de formation: des projets aux actes*. Actualité de la formation permanente.
- Borges, V. Ada Costa, J. A. Gonçalves, C. P. (2004). *Teoria e Prática Pedagógica*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Consulté à l'adresse https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- Brasil. Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular, BNCC. Brasília.
- Bourdieu, P. (1995). *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Chalaye, S. (2004). *Nouvelles dramaturgies d'Afrique noire francophone*. Rennes, P.U.R.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et secondes*. Paris. Clé international.
- Coudel, E., Caron, P., & Cirad, S. (2009). *Regards croisés entre économie de la connaissance et sciences de gestion*. THÈSE pour l'obtention du diplôme de Doctorat Formation et apprentissages pour le développement territorial
- Cours HD2022 : *Ingénierie de formation versus ingénierie pédagogique*. (2021). UNIV & PERSO - Blog de Philippe Clauzard. Consulté à l'adresse <https://www.philippeclauzard.fr/2021/10/cours-hd2022-ingenierie-de-formation-versus-ingenierie-pedagogique.html>.
- Deorce, M. S. Santos; A. S. (2016). *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, p. 1-136.
- Douville, F., Lacasse, M., Gagnon, M.-P., Lechasseur, K., & Trépanier, N. (2018). *L'impact des approches pédagogiques inclusives dans les programmes de baccalauréat en sciences infirmières: une*

revue systématique; Rapport final: synthèse de connaissances. Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.

Fernando, F., & Simon, R. (2022). *BINTOU DE KOFFI KWAHULÉ: Análise e tradução.* Retirado de [URL]https://bdm.unb.br/bitstream/10483/35197/1/2022_FelipeFernandoReisSimon_tcc.pdf.

Filho, L. M. Faria, Gonçalves, I., A., Vidal, D.G., & Paulilo, A. L. (2004). *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.

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

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

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

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

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

Garvey, M. (1925). Mosiah. *Fundamentalismo africano.* Consulté à l'adresse www.jahrastafari.com.

Gagné, R.-M. (2005). *Principles of instructional design.* 5th ed. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.

Gomes, N. L. (2003). Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. Educação E Pesquisa, S., & Paulo. 1, 167–182.

Guenther, Z. C. (2003). *O aluno bem-dotado na escola regular: celebrando a diversidade, incluindo as diferenças.* Revista Escritos sobre Educação, Ibirité, vol. 2, n.1, p.43-54.

Hébrard, P. (2011). *L'ingénierie de formation: ce qui en relève et ce qui lui échappe.* Transformations n°5/2011, p. 109-119.

Kilomba, G. (2016). *While I Write.* Consulté à l'adresse www.youtube.com.

Kwahulé, K. (1997). *Bintou.* 1. ed. Manage: Lansman Éditeur, 2003.

Lima, M. F. (2009). 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.

Loro, A. P., & Souza, F. B. de. (2021). *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. Consulté à l'adresse <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 10 de março de 2023.

Maricato, E. (2003). *Conhecer para resolver a cidade ilegal.* In: L. B. Castriota (org.), *Urbanização brasileira: redescobertas,* Belo Horizonte, Arte.

Martinez, A., Eisenberg, E. (2017). *Guide du formateur Conception des modules de formation*. GIZ CFAD. Consulté à l'adresse <https://fr.slideshare.net/EliasMaherziairports/guide-formateur-conception-desmodules>.

Moreau, M., Dérivet, F., Lebeaume, J., & Caroll, S. (2010). *Ingénierie de formation des enseignants de français langue étrangère* (Démarche qualité et certification).

Moreira, D. A. (2011). *A teoria do design instrucional*. Campinas, SP: Papirus.

Munanga, K. (2014). *A questão da diversidade e da política de reconhecimento das diferenças*. *Crítica e Sociedade: revista de cultura política. V. 4, n.1, Dossiê: Relações Raciais e Diversidade Cultural, jul. 2014.

Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. F. (2010). *Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p. 15-40.

Peirano, M. (2003). *Rituais ontem e hoje*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Walsh, Catherine (2005). *Pensamiento Crítico y Matriz (De)Colonial Reflexiones Latinoamericanas*. Consulté à l'adresse https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7426/1/Walsh%20C-Pensamiento%20cr%C3%ADtico%20y%20matriz%20%28de%29%20colonial.pdf?fbclid=IwAR1SZ6HC_cYpQQSN3gKuE2zx_IRua-Dh6uvxaJnubVWotNkh9QnNb86fKhM.

Rege Colet, N. (2002). Chapitre 7. *La planification pédagogique interdisciplinaire*. Dans: , N. Rege Colet, Enseignement universitaire et interdisciplinarité: Un cadre pour analyser, agir et évaluer, pp. 91-121.

Renard, L., et al. (2018). *Dossier pédagogique en formation continue des Enseignants « Développement Durable »* (DPEDD) DEPP de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2007. Consulté à l'adresse [URL]<https://eduscol.education.fr/1304/dossier-pedagogique-en-formation-continue-des-enseignants-developpement-durable-dpedd>.

Ribeiro, E. A. G. (2011). *Avaliação formativa em foco: concepção e características no discurso docente*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, PR. Consulté à l'adresse http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RIBEIRO_Elizabete_Aparecida_Garcia.pdf. Acesso em: 17 jan. 2016.

Rocha, H. do S. C. da. (2008). *Experiência com a Lei N°10.639/03 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.

Salomé, E., & Bitencourt, S. C. (2017). *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. (2005). *A Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI*. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial – Out/2005*.

Santos, E. F. (2017). *Perspectivas para o uso da literatura africana no ensino de história: experiências de pesquisa*. Consulté à l'adresse https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA6_ID7500_11092017145906.pdf.

Santos, I. A. (2001). 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, p. 97-113.

Schael, A. R. (2005). Cidadania e Preconceito na Infância e na Adolescência: considerações sobre a pesquisa com crianças e adolescentes. In: Cavalcanti, L. (org.) *Antropologia e Educação: questões teóricas e metodológicas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silveira, R. S., & Barone, D. A. C. (1998). *Jogos Educativos computadorizados utilizando a abordagem de algoritmos genéticos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Informática. Curso de Pós-Graduação em Ciências da Computação.

Silva, A. M. (2012). *O que significa criar condições didáticas inclusivas na sala de aula de educação física*. Movimento, Vol.18, n.4, p.169-192, out/dez 2012. ISSN: 1980-6574.

Trocmé-Fabre, H. (2003). *L'arbre du savoir-apprendre: vers un référentiel cognitif*. La Rochelle, Être et connaître.

Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris, Éditions d'Organisation.

UNEB. (2018). *Aula espetáculo: educação inclusiva e qualidade*. Série de aulas espetáculo. Consulté à l'adresse https://www.youtube.com/watch?v=6LJ_9eC08_4&t=3136s.

Van Binsbergen, W. M. J., Venbrux, E., et al. (2010). New Perspectives on Myth. Proceedings of the Second Annual Conference of the International Association for Comparative Mythology, Ravenstein (The Netherlands), 19-21 August, 2008*. PIP-TraCS - Papers in intercultural philosophy and transcontinental comparative studies, 5. Haarlem: Shikanda. ISBN 9789078382072. Cf. Mignolo, W. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2005.

Résumé

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). 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.

Dans ce mémoire, l'importance de la littérature dramatique africaine dans la formation initiale des enseignants a été explorée, promouvant une perspective décoloniale. Axé sur l'œuvre *Bintou* de Koffi Kwahulé, le thème a été choisi en raison du fait que peu ou pas d'œuvres d'auteurs d'origine africaine sont encore couvertes dans les espaces académiques. La recherche a utilisé une formation en ingénierie, des recherches sur le terrain et des questionnaires pour atteindre ses objectifs. Certains auteurs qui ont servi de support théorique pour soutenir ce travail étaient: Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira et Vera Candau (2010). Il a été conclu que les enseignants qui cherchent à promouvoir une éducation qui remet en question l'héritage du colonialisme favorisent l'autonomisation culturelle et le respect de la diversité, créant ainsi 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.

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 little or no works by authors of African origin are still covered in academic spaces. The research used engineering training, field research and questionnaires to achieve its objectives. Some authors who served as theoretical support to support this work were: Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira and Vera Candau (2010). It was concluded that teachers who seek to promote education that challenges the legacies of colonialism promote 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.

En esta disertación se exploró la importancia de la literatura dramática africana en la formación inicial de docentes, promoviendo una perspectiva decolonial. Centrándonos en la obra "Bintou" de Koffi Kwahulé, el tema fue elegido debido a que pocas o ninguna obra de autores de origen africano siguen siendo cubiertas en los espacios académicos. La investigación utilizó formación en ingeniería, investigación de campo y cuestionarios para lograr sus objetivos. Algunos autores que sirvieron de sustento teórico para sustentar este trabajo fueron: Trocmé-Fabre (1999), Kilomba (2019), Miguel Arroyo (2010), Luiz de Oliveira y Vera Candau (2010). Se concluyó que los docentes que buscan promover una educación que desafíe los legados del colonialismo promueven el empoderamiento cultural y el respeto por la diversidad, creando un ambiente de aprendizaje que respeta y celebra la riqueza de la diversidad africana.

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