



# La formation et les récits de pratique des enseignants d'une école quilombola en Amapá : pour une didactique culturellement pertinente

*Formação e Prática de Professores em uma Escola Quilombola no Amapá: por uma didática culturalmente pertinente*

*The training and accounts of practice of teachers in a quilombola school in Amapá: for a culturally relevant didactics*

Brigida Ticiane Ferreira da Silva <sup>[a]</sup>

Macapá, AP, Brasil

<sup>[a]</sup> Universidade do Estado do Amapá (UEAP)

**Como citar:** SILVA, B. T. F. da. Formação e prática de professores de uma escola quilombola no Amapá: por uma didática culturalmente pertinente. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 79, p. 1376-1390, 2023. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.23.079.TR01>

## Resumo

O objetivo central deste estudo foi analisar as contribuições da formação de professores (inicial e continuada), de uma escola quilombola, para a prática pedagógica em um contexto rico em relações interétnicas. A nível metodológico, a abordagem qualitativa revelou-se a mais adequada para apreender as particularidades de um contexto específico; utilizou-se a entrevista semi-estruturada junto à sete professores do ensino fundamental II. Em relação à análise dos dados, adotou-se o método de Análise de Conteúdo. Constatou-se através das narrativas dos professores a ausência de um currículo mais diversificado durante a formação inicial, que tratasse dos problemas das comunidades socialmente excluídas no Brasil. Essa ausência fragiliza, de certa forma, o exercício da docência nas escolas quilombolas, pois não os prepara para atuar nesse contexto escolar. Entretanto, essa fragilidade não os impediu de integrar em suas práticas didáticas culturalmente pertinentes, através da implementação de vários projetos pedagógicos abordando temáticas como danças tradicionais, rituais religiosos, artesanato, atividades agroalimentares comunitárias, de forma a articular saberes disciplinares e locais. Quanto

<sup>[a]</sup> Doutora em Ciências da Linguagem (França) e Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Genebra (Suíça), [brigida.silva@ueap.edu.br](mailto:brigida.silva@ueap.edu.br)

à continuité du processus formativo, foi mencionada a grande carência de formação continuada no campo da educação étnico-racial. Em muitas situações, os professores se sentem sozinhos e buscam meios próprios para aprofundar seus conhecimentos e aprimorar sua prática em sala de aula. Nesse contexto, não basta que a escola seja reconhecida como quilombola conforme exigido pelas diretrizes curriculares nacionais de 2012, se não houver uma preocupação real quanto ao tipo de ensino necessário para as necessidades de formação dos alunos quilombolas em suas mais variadas dimensões.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Prática pedagógica. Escola quilombola.

## Abstract

*The main objective of this study was to analyse the contributions of teacher training (initial and in-service) in a Quilombola school on their pedagogical practice in a context rich in interethnic relations. At the methodological level, the qualitative approach proved to be the most relevant to capture the particularities of a specific context, which is why a semi-structured interview was conducted with seven secondary school teachers. As for the data analysis, the content analysis method was adopted. The teachers' accounts revealed the absence of a more diverse curriculum during initial training that addressed the problems of socially excluded communities in Brazil. This absence weakens, in a way, the practice of the teaching profession in quilombola schools, as it does not prepare them to work in this school context. However, this did not prevent them from integrating culturally relevant didactic practices into their teaching practices, through the implementation of various educational projects on traditional dances, religious rituals, handicrafts, community agro-food activities, in order to articulate disciplinary and local knowledge. Regarding the continuity of the training process, the considerable lack of continuous training in the field of ethno-racial education was mentioned. In many situations, teachers feel alone and seek by their own means to deepen their knowledge and improve their classroom practices. In this context, it is not enough for the school to be recognised as quilombola as required by the 2012 national directives if there is no real concern for the type of education needed to meet the educational needs of quilombola pupils in their different dimensions.*

**Keywords:** Teacher training schools. Activity learning. Quilombola's school.

## Resumen

*L'objectif central de cette étude était d'analyser les apports de la formation des enseignants (initiale et continue) dans une école quilombola, pour la pratique pédagogique dans un contexte riche en relations interethniques. Au niveau méthodologique, l'approche qualitative s'est avérée être la plus appropriée pour appréhender les particularités d'un contexte spécifique ; un entretien semi-structuré a été utilisé avec sept enseignants du niveau collège. En ce qui concerne l'analyse des données, la méthode d'Analyse du Contenu a été adoptée. Les récits des enseignants ont permis de constater l'absence d'un programme plus diversifié pendant la formation initiale, qui traitait des problèmes des communautés socialement exclues au Brésil. Cette absence affaiblit, d'une certaine manière, l'exercice de la profession d'enseignant dans les écoles quilombolas, puisqu'elle ne les prépare pas à travailler dans ce contexte scolaire. Cette faiblesse ne les a cependant pas empêchés d'intégrer dans leurs pratiques d'enseignement des pratiques culturellement pertinentes, par la mise en œuvre de divers projets pédagogiques sur les danses traditionnelles, les rituels religieux, l'artisanat, les activités agroalimentaires communautaires, de manière à articuler savoirs disciplinaires et savoirs locaux. En ce qui concerne la continuité du processus de formation, le grand manque de formation continue dans le domaine de l'éducation ethno-raciale a été mentionné. Dans de nombreuses situations, les enseignants se sentent seuls et cherchent par leurs propres moyens approfondir leurs connaissances et améliorer leur pratique en classe. Dans ce contexte, il ne suffit pas que l'école soit reconnue comme quilombola comme l'exigent les directives nationales de 2012, si l'on ne se préoccupe pas réellement du type d'enseignement nécessaire aux besoins de formation des élèves quilombolas dans leurs différentes dimensions.*

**Palabras clave:** Formación des enseignants. Pratique Pédagogique. École Quilombola.

## Introduction

Les *quilombolas* sont des populations noires rurales, à l'origine, qui représentent la continuité des luttes et des aspirations des noirs au Brésil. Ces sujets sont marqués par une historicité de résistance au système social, économique et politique de la période coloniale esclavagiste, qui a abouti à la formation d'espaces de résistance, appelés *Quilombo*.

Il est important de souligner que les communautés *quilombolas* ont une identité propre, constituée par les modes de vie des peuples traditionnels et des descendants afro-brésiliens, par le travail, par le rapport à la terre et par l'ascendance noire. On y retrouve des hommes et des femmes possédant des vastes savoirs ethnoculturels, acquis à travers la tradition orale, qui marquent inévitablement les écoles *quilombolas* et les manières d'y enseigner.

Les *quilombos* ont des spécificités liées à la région, à la culture et à la religion qui les rendent uniques et, en même temps, les définissent en tant que populations traditionnelles. Cette action de reconnaître que vous appartenez à un groupe particulier est une façon d'exprimer votre identité. À ce sujet, Diegues (2001) déclare que l'un des éléments les plus importants pour définir les communautés traditionnelles est, sans doute, le fait de s'auto-reconnaître comme membre d'un groupe social particulier, ce qui fonderait l'identité. La construction de l'identité est donc influencée par les relations qui se produisent au sein des groupes dans lesquels les individus évoluent. Selon Gomes (2003, p. 171), « construire une identité noire positive dans une société qui, historiquement, transmet aux afro-brésiliens dès leur plus jeune âge que pour être accepté il faut se renier, est un défi qu'ils doivent affronter<sup>1</sup> ». Cette situation conduit à reconnaître que la construction et le renforcement de l'identité sont imprégnés des relations des individus au sein de leur groupe.

Nous observons donc que le processus identitaire des afro-descendants brésiliens est imprégné par l'héritage d'un passé esclavagiste qui, même après l'abolition, imprègne les relations sociales, ce qui conduit le sujet noir à construire son identité au milieu de conflits interraciaux constants (MUNANGA, 2004). Nous comprenons donc qu'il est nécessaire de prendre en compte les questions sociales, politiques, ethniques, individuelles et collectives influençant la construction ou le renforcement de l'identité de chaque personne, mais aussi les questions éducatives, comme la formation ethnoculturelle des enseignants; ceux-ci ont un rôle important à jouer dans la construction identitaire des jeunes étudiants, particulièrement auprès de ceux issus des communautés noires ayant un statut social défavorisé.

Dans cette perspective, lorsque nous considérons l'école comme un espace de formation spécifique, inséré dans un processus éducatif beaucoup plus large, nous sommes convaincus qu'elle a des compétences qui transcendent le cadre strictement pédagogique de l'enseignement scolaire. L'école est un lieu qui influence considérablement la construction de l'identité de l'individu et la posture pédagogique de l'enseignant y joue un rôle important.

Nous avançons donc qu'il existe plusieurs modèles et formes d'éducation, que l'école n'est pas son lieu privilégié et l'enseignant le seul responsable de l'acte éducatif. Cependant, dans le cadre de notre étude, nous nous limiterons à étudier ce qui se passe à l'intérieur de l'institution scolaire, car l'école est pensée ici comme une institution où l'on partage non seulement les connaissances scolaires, mais aussi les valeurs, les croyances, les habitudes, les représentations... C'est cette vision du processus éducatif scolaire et de ses relations avec la culture et l'éducation - vue d'une manière plus large - qui nous permet de mieux comprendre les chemins complexes qui impliquent la construction de l'identité noire et son articulation avec les processus de formation ethnoculturelle des enseignant(e)s.

<sup>1</sup> Afin de faciliter la lecture, nous avons pris le soin de traduire les citations des auteur(e)s brésilien(ne)s.

Nous postulons donc que plus la formation initiale et continue du corps enseignant est centrée sur une approche de l'acte pédagogique contribuant à la déconstruction de stéréotypes ethniques, à la sensibilisation à un regard moins colonial et homogène, plus l'enseignant sera en mesure de mettre en œuvre une didactique culturellement pertinente, plus réflexive et décentrée, et ainsi influencer de manière davantage positive la construction de l'identité de ces étudiants afro-descendants. La prise en compte de la dimension ethnoculturelle de la formation des enseignants et, par conséquent, de leur pratique pédagogique est donc loin d'être une problématique mineure. Ceci dit, en nous appuyons sur les prémisses de Candau e Leite:

La question des différences ne constitue pas un élément extérieur aux réflexions pédagogiques et formatives, tant elles imprègnent notre quotidien et sont fondamentales aux relations sociales. Souvent niées, passées sous silence ou naturalisées, les différences sont intrinsèques aux pratiques pédagogiques et sont présentes tant dans les relations entre les individus que dans les différents groupes qui composent la société (2006, p. 24).

Reconnaître l'enseignant comme sujet socioculturel, c'est lui accorder le rôle d'agent éducatif par excellence, qui participe au processus éducatif au même titre que les autres sujets sociaux. Dans ce sens, penser la question éducative comme une réalité complexe soumise à un tissu de relations sociales multiples, révèle que « l'éducation, la différence et l'enseignement ne sont pas des mots très innocents. Ce sont des mots qui portent en eux la dimension de la formation et de la pratique de celui qui éduque » (GUSMÃO, 2017, p. 76).

Il nous semble alors possible d'aborder la problématique centrale de notre étude dans une perspective dynamique, à partir de trois niveaux de questionnement : a) Comment les enseignants perçoivent-ils la prise en compte de la diversité culturelle dans leur formation initiale et continue? Comment leurs conceptions évoluent en fonction de leurs expériences et trajectoires avec l'éducation *quilombola* ? b) Dans cet univers spécifique de relations interethniques et interculturelles, comment les enseignants des écoles *quilombolas* évaluent la pertinence d'intégrer dans leur quotidien scolaire des contenus didactiques prenant en compte les savoirs culturels locaux ? De ce fait, développer une recherche qui articule la formation des enseignants, la culture, l'identité et les politiques éducatives est une approche faisant partie d'un mouvement intéressant de plus en plus présent dans les discussions académiques au Brésil.

## Cadre théorique

### **Qui sont les Quilombolas ?**

Les termes *Quilombo* et *Quilombola* ont des significations de résistance sociale, bien avant les concepts juridiques ainsi exposés à l'époque actuelle. Les luttes pour l'espace des existences et des droits affirmaient la recherche de la liberté, représentant ainsi leur forme de déclaration d'identité, reconstituant leur mode de vie, s'appropriant et s'adaptant dans des domaines stratégiques.

Il faut dire que ces espaces de résistance se sont aussi produits dans d'autres régions, comme, par exemple, les territoires colonisés par l'Espagne. En Amérique espagnole, «la résistance à l'esclavage africain était présente: les *cimarrones* étaient des esclaves échappés, et les *palenques* étaient leurs espaces fortifiés» (FERREIRA, 2012, p. 647).

Connaître la construction du territoire brésilien, c'est comprendre le passé, et donc comprendre le sens de l'esclavage africain dans le pays. Des discours de réalité conformiste suggèrent qu'avec la fin du régime des esclaves, tout a pris fin, mais néanmoins, cela a contribué à la création du territoire pluriculturel qui existe encore aujourd'hui, toujours caractérisé par de fortes inégalités sociales.

De cette façon, on peut comprendre que l'homme noir affranchi a été inséré dans le nouvel ordre social établi de manière inégale. Gardons à l'esprit qu'il a été dépourvu de droits, disqualifié, discriminé et ségrégué spatialement, tout ceci étant fondé sur une idéologie raciste.

Il est important de remarquer qu'au fil du temps, la lutte des *quilombolas* s'est déployée, mettant en scène développement et conquêtes. Ce processus de transformations du concept démontre les évolutions, non seulement conceptuelles et normatives, mais surtout le changement de la réalité sociale des populations rurales noires ; celles-ci, dans la recherche de la liberté, revendiquent leurs droits et parmi ces revendications : la possession de leurs terres. Cela reflète l'occurrence d'une logique rationnelle dans les relations, qui sont devenues une autre facette de la domination, de l'exploitation et du contrôle. Ces processus engendrent et consolident les « communautés noires », rurales et urbaines, dans un mouvement d'émancipation et de conflits face aux modèles de relations raciales hiérarchiques de la société brésilienne après l'abolition de l'esclavage.

Dans ce contexte, les territoires *quilombolas* représentent le développement des communautés noires. Ils ont toute une complexité dans leur déroulement, qui consiste dans la lutte pour leurs identités, leurs terres et leur citoyenneté, c'est-à-dire qu'ils revendiquent leur espace d'existence pour développer leurs moyens de survie. De cette manière, les *quilombolas*, en train de construire leurs identités et leurs territorialités, peuvent être identifiés comme des « sujets de droits », conséquence du résultat de leurs luttes, à partir de la consolidation de l'article 68 des Actes des dispositions constitutionnelles transitoires (ADCT, 1988): « Art. 68. Les vestiges des communautés *quilombolas* occupant leurs terres sont reconnus comme propriété définitive et l'État doit délivrer les titres respectifs ».

L'application de la dimension constitutionnelle favorisera les interprétations du *quilombo*, où il est redéfini, élargissant sa signification conceptuelle. Cela permet d'exprimer une compréhension qui appréhende les formes d'organisation et d'existence du passé comme définissant des droits dans le présent, conduisant ainsi « à une relecture de la formation du territoire brésilien et, en ce sens, constitue de nouvelles formes d'articulation entre passé et présent - ce qui crée de nouvelles possibilités à l'avenir pour les communautés de *quilombola* » (SANTOS, 2008, p. 654). Dans cette perspective, les définitions qui émergent mettent en évidence les aspects de résistance, de formation de sujets, de processus identitaires, les territorialités et le patrimoine culturel, entre autres aspects mobilisés comme caractéristiques qui constituent les sujets de droits, retirant de l'histoire le monopole de l'institution de représentations de ce qui est ou n'est pas *quilombo* (SANTOS, 2008).

Il est important de faire une rétrospective du passé car cela nous permet de penser les *quilombos*, non pas comme une forme d'existence dans le passé, mais comme une existence multiple du présent.

L'esclavage a marqué les trois premiers siècles de la formation de la société brésilienne, déshumanisant les esclaves, mais aussi restant présent dans la société après l'abolition (MUNANGA, 2004). Les maux laissés par la colonisation et l'esclavage persistent à ce jour et des initiatives gouvernementales ont été nécessaires afin de soutenir la population noire affectée. Ainsi, avec l'objectif de réduire les inégalités, la création de politiques éducatives garantissant l'insertion socio-éducative de cette population dans plusieurs domaines, influence, sans doute, la construction identitaire des afro-descendants et leurs sentiments d'appartenance au pays, et encore, plus particulièrement, de ceux et celles issu(e)s des communautés *quilombolas*, notre public-cible.

### **Les politiques éducatives et la formation à l'enseignement en contexte quilombola**

Avant de traiter sur la formation et la pratique des enseignants, il convient de réfléchir sur l'importance du contexte historique des luttes et des résistances assumées par la communauté noire et



*quilombola* au Brésil, afin de re-signifier leurs identités tout au long de leurs trajectoires. Dans ce contexte où prédominent les relations sociales asymétriques, l'inclusion de l'éducation scolaire *quilombola* comme une modalité de l'éducation de base a été nécessaire : le rapport du Conseil National de l'Éducation (CNE), n°04 et n°07 de 2010, lequel établit les *Directives Curriculaires Nationales pour Education Scolaire Quilombola* (DCNEEQ, 2012), est le résultat des luttes des mouvements sociaux noirs au Brésil (Carril, 2017).

Ainsi, compte tenu des spécificités ethnoculturelles et de la formation spécifique de leur corps d'enseignants, bien que celle-ci ne soit pas la réalité de la grande majorité, les écoles *quilombolas* sont une référence, pour la compréhension de la réalité et des expériences vécues par la communauté. Les processus éducatifs communautaires basés sur la vie quotidienne et les traditions orales, permettent la construction entre éducateurs et élèves d'une véritable « conscience historique » (LARCHET ; OLIVEIRA, 2013, p. 52). Selon les DCNEEQ, pour que cette prise de conscience se produise, il est nécessaire que l'orientation de toutes les disciplines convergent vers un dialogue transdisciplinaire, en incorporant l'expérience socio-historique des savoirs et des apprentissages construits par les *quilombolas* » (Brasil, 2011, p. 32). Ainsi, l'enseignement scolaire *quilombola* a pour rôle de diffuser les savoirs produits localement, mais sans les décontextualiser.

Pour la pratique de classe dans les écoles *quilombolas*, l'enseignant doit avoir une solide formation théorique, garantissant l'utilisation de méthodologies et de stratégies d'enseignement culturellement pertinentes, visant à l'insertion et à l'articulation entre les connaissances disciplinaires et les connaissances traditionnelles produites par les communautés *quilombolas*, selon les articles 40 et 50 des *Directives Curriculaires Nationales pour Education Scolaire Quilombola* (DCNEEQ, 2012). Pour Freire (1996), aucune formation d'enseignant ne peut être étrangère à la réalité de l'élève, l'enseignement exige une réflexion critique sur la pratique et la reconnaissance de l'identité culturelle. Dans ce sens, la formation et la pratique des enseignants ont un rôle clé dans la construction d'un enseignement scolaire *quilombola* et pour le renforcement du rôle de protagonistes des élèves dans la dynamique émancipatrice.

D'après Pimenta (1997), l'identité professionnelle est le résultat de représentations et de significations sociales issues du métier d'enseignant ; également des transformations constantes dans les significations liées à la profession enseignante et à ses traditions, dues aux changements et aux demandes dans le domaine éducatif et social. Les savoirs pédagogiques ne se forment pas seulement à partir de la pratique en classe, mais se construisent progressivement par les savoirs scientifiques, ce qui est fondamental pour que l'éducateur repense sa pratique de classe.

### **La triade de la formation : connaissances disciplinaires, contexte et cultures**

Il faut comprendre que la formation des éducateurs est une triade : « connaissances disciplinaires, contexte et culture », selon Feldmann et Masetto (2017, p. 566), et que la fonction pédagogique des connaissances disciplinaires est d'établir des pratiques qui valorisent et reconnaissent les identités et les cultures présentes à l'école par des actions en faveur d'un enseignement démocratique et réflexif. On pense que c'est le grand défi des enseignants aujourd'hui. Or, les connaissances disciplinaires sont responsables de l'organisation et de la structuration des savoirs qui seront enseignés. Les considérer donc comme un moyen par lequel il est possible d'inclure des identités, jusque-là marginalisées, c'est réaffirmer leur rôle politique et social à l'école, à travers la pratique de l'enseignant ; c'est comprendre l'éducation comme un bien universel, comme un droit humain dans la construction de l'identité et dans l'exercice de la citoyenneté. De ce fait, il est nécessaire de réinventer l'organisation des savoirs, notamment celui de la formation initiale des enseignants, pour qu'ils accueillent la voix des différents individus qui composent la société.

Il est entendu que « l'action culturelle », telle que la conçoit Freire (1981), pourrait être une lumière au bout du tunnel dans la recherche constante d'une humanisation et d'une société plus juste. Ainsi,

repenser le cursus de formation des enseignants sur la base de la prise en compte des identités culturelles des groupes rendus invisibles, c'est penser la formation de l'humain, c'est re-politiser le cursus tant dans l'espace académique que dans l'espace scolaire (ARROYO, 2013).

Dans ce contexte, il s'agit de la reconnaissance des spécificités historiques des communautés *quilombolas*, des héritages des luttes des générations précédentes, de la nécessité de préserver les langues menacées, les repères de la civilisation, les pratiques culturelles, les répertoires oraux, les festivités, les usages, les traditions et les autres éléments qui font partie du patrimoine culturel des peuples *quilombolas* à travers le Brésil. Ainsi, reconnaître les enfants et les jeunes *quilombolas* et leur culture comme faisant partie intégrante du programme scolaire, de même que reconnaître les différences qui les constituent, signifie rompre avec le modèle d'enseignement hégémonique et hiérarchisé. Cependant, il faut prendre en compte que la relation établie entre « nous » et « l'autre » se perçoit, d'abord, à partir des différences et que nier ces différences contribuerait à l'isolement de l'autre dans son altérité inaccessible. Toute différence est vécue par l'autre comme une menace et provoque des réactions de défense par des attitudes agressives ou des comportements de rejet (SILVA, 2009). Ainsi, la singularité de l'individu appartenant à un groupe culturel minorisé se caractérise par une perspective dynamique qui s'inscrit dans un processus relationnel intersubjectif. Cette vision décentralisée de l'humanisation à partir de l'autre promeut auprès des enseignants et des élèves une attitude positive à travers l'expérience de l'altérité.

La pratique de classe, fondée sur la didactique culturellement pertinente, devient le principal espace de déconstruction des stéréotypes et des préjugés, en rupture avec l'histoire officielle (Akkari; Santiago, 2015) ; elle doit se constituer dans une pratique critique et réflexive, impliquant sa propre perception en tant que sujet, mais incluant l'autre dans le processus intersubjectif, au sein d'une relation dialogique. Dans ce contexte, on reconnaît la nécessité d'une formation spécifique pour les enseignants, mais aussi pour les conseillers pédagogiques ; on reconnaît aussi les difficultés rencontrées, en particulier par ceux qui travaillent dans les écoles *quilombolas*, situées pour la plus part dans des zones rurales et difficile d'accès, telles que certaines écoles en Amapá, au fin fond de l'Amazonie brésilienne, notre contexte d'étude.

Face à tant de défis de formation et de connaissances disciplinaires, l'école doit se réinventer et dépasser les limites de ses murs, rompant avec les modèles qui éloignent les enfants et les jeunes de leurs réalités socioculturelles (MOREIRA, 2002). En tant que mécanisme de résistance, l'école est considérée par les *quilombolas* comme un espace privilégié, comme un espace à une formation plus humaine, davantage plurielle. L'école, conçue à partir d'une éducation à la diversité culturelle, se fonde sur la reconnaissance du droit aux différences, valorisant les identités jusque-là exclues du processus éducatif. De plus, la pratique pédagogique sous cette perspective offre la possibilité de déconstruire le mythe hiérarchique entre les cultures ; et le respect de la couleur de peau, de la religion, des arts et du mode de vie nous procurent, à nous et à l'autre, un sentiment d'appartenance.

## **Configuration méthodologique et précisions sur le public**

### ***Collecte et analyse des données***

Afin de saisir les particularités d'un contexte précis dans notre cas d'étude, la voie de l'entretien nous a paru la plus accessible: l'éducation scolaire des élèves *quilombolas* en Amapá, à l'extrême nord du Brésil, plus précisément ceux et celles appartenant au *Quilombo Curiaú*. L'utilisation de ce type de méthode modifie non seulement la relation entre les interlocuteurs, mais aussi la nature des données, puisqu'elle donnera l'occasion aux participants de s'exprimer, d'interagir avec le chercheur: c'est en ce sens que l'entretien est « rencontre » (BLANCHET ; GOTMAN, 2001). Au regard des dynamiques qui régissent

notre objet d'étude, nous avons préféré donc ne recueillir que des « discours sur », car notre intérêt résidait dans ce que le discours contribue à créer et dans les représentations qui en sont produites.

Concernant la systématisation de nos questionnements, nous avons choisi d'élaborer un guide d'entretien selon les prémisses de Blanchet et Gotman dans *L'enquête et ses méthodes: l'entretien* (2001). Nous avons sélectionné quatre axes thématiques censés apporter des éclaircissements à nos questionnements de recherche : *La formation initiale des enseignants ; La pratique de classe ; Les liens entre la formation et la pratique ; les représentations sur la culture et l'identité quilombolas.*

Précisons que les entretiens ont été menés en mars 2021 en présentiel, après deux semaines d'observation dans deux classes du niveau collège, afin de mieux saisir le quotidien scolaire. Ces moments passés au collège nous ont permis de créer une relation de proximité avec les enseignants et les élèves, ce qui a facilité nos interactions au moment des entretiens. Nous avancerons plus d'informations sur le public et le contexte d'étude un peu plus loin.

Concernant le type de méthode d'analyse, nous avons opté pour l'analyse de contenu, car il faut avant tout prêter attention à ce qui a été rapporté par le participant à la recherche. Dans cette perspective, selon Calixto, Cavalcante et Pinheiro : « Dans l'analyse de contenu en tant que méthode, l'accent n'est pas mis sur la quantification, mais sur l'analyse approfondie du phénomène, se concentrant sur les subjectivités, leurs relations, ainsi que les interlocutions dans le réseau social » (2014, p. 17). Le choix de cette méthode d'analyse peut se comprendre par l'objectif d'aller au-delà de l'évidence, précisément parce qu'elle permet d'approfondir l'interprétation des discours.

Il est important de souligner que les professeurs ont été préalablement informés des objectifs de cette étude et qu'en acceptant de participer, le Formulaire de Consentement Libre (TCLE) a été lu et signé, conformément à l'orientation de la résolution n° 196/96 du Ministère de la Santé, en ce qui concerne la recherche impliquant des êtres humains. Le document a été préparé dans un langage clair et facile à comprendre, contenant l'objectif de l'étude et les instruments qui seraient utilisés, réaffirmant que les entretiens seraient enregistrés (audio uniquement).

Il convient également de noter que les participants ont été informés du droit de poser à tout moment des questions sur l'étude, avec la garantie que toutes leurs questions auraient des réponses. Ainsi, après la clarification détaillée aux participants et la signature du TCLE, les entretiens individuels ont été menés, selon la disponibilité de chaque professeur.

### **Quelques précisions sur le contexte d'étude**

La Communauté *Quilombola Curiaú*<sup>2</sup> est située à 10 km de la ville de Macapa, capitale de l'état d'Amapa, située à l'extrême nord du Brésil, à la frontière avec la Guyane française. Environ 108 familles vivent dans cet espace (CPISP, 2019)<sup>3</sup>. Le *Quilombo Curiaú* a été le premier à être reconnu en tant que *Quilombo* en 1999, dans l'État de l'Amapa, par la Fondation Palmares, un organisme brésilien lié au ministère de la culture.

L'école *quilombola José Bonifacio*, située dans la commune *quilombola Curiaú*, a été créée le 23 janvier 2001 ; c'est une école de référence dans la région en raison de son engagement dans la diffusion et la préservation de la culture locale. Elle reçoit des élèves de l'école primaire (le matin) et du collège (l'après-midi) issus, dans leur grande majorité, des quartiers voisins *non-quilombolas*, en raison de leur proximité. L'école compte actuellement 96 élèves inscrits à l'école primaire et 165 élèves inscrits au collège, avec un

<sup>2</sup> Les résidents les plus âgés utilisent le terme *Cria-ú*, faisant référence à un bon endroit pour élever du bétail, mais nous avons choisi d'utiliser le terme le plus connu employé par la majorité de la population actuellement : *Curiaú*.

<sup>3</sup> Commission *Pró-Índio* de São Paulo. Disponible sur : [www.cpisp.org.br](http://www.cpisp.org.br)



corps professoral composé de 27 enseignants, dont 7 seulement sont d'origine *Quilombola*. Une partie du corps enseignant travaille dans l'administration de l'école.

### **Qui étaient les participant.e.s interrogé.e.s ?**

Pour notre part, nous avons choisi de réaliser notre enquête auprès des enseignants du collège, sept enseignants en tout, assurant les matières suivantes : Géographie, Histoire, Théologie, Biologie, Sport, Portugais et Langue française. Les élèves n'avaient ni cours d'Art et ni cours d'Anglais, à cause de la pénurie d'enseignants. Le professeur de Mathématique n'a pas montré beaucoup d'intérêt vis-à-vis de notre recherche. Nous avons choisi de mener notre enquête auprès des enseignants de l'école mentionnée plus haut, étant donné que le *Quilombo Curiaú* est une référence dans la région de l'Amapá, par ses fortes traditions religieuses et culturelles.

Concernant plus précisément le profil des enseignants rencontrés, cinq étaient de sexe féminin et deux de sexe masculin ; six étaient originaires de l'Amapá, à l'exception du professeur de Sport, qui est né dans l'état voisin du Pará. La moyenne d'âge variait entre 33 et 47 ans, à l'exception de la professeure de Géographie, qui avait 58 ans. La grande majorité avait suivi un cursus universitaire à l'Université Fédérale de l'Amapá (UNIFAP). Tous les enseignants avaient le master I, sauf la professeure d'Histoire, qui exerce également la profession de gendarme lorsqu'elle n'a pas de cours à l'école. Le professeur de Théologie était doctorant en éducation à l'université de l'État du Pará (UFPA), dont les cours sont donnés à distance.

Nous aimerions souligner que parmi les sept enseignants qui ont participé à notre étude, seulement trois étaient de descendance *quilombola*. Selon la Résolution n°08 de 2012, qui institue l'éducation *quilombola* au Brésil, il est important d'avoir des enseignants issus des *quilombos* à l'école, ce qui actuellement pose problème dû au manque d'enseignants d'une façon générale.

### **Analyse des résultats**

Pour la présente contribution, nous nous appuyons sur trois catégories d'analyses mettant en relation notre cadre conceptuel initial et les données empiriques :

- La formation initiale et la pratique de classe dans les écoles *quilombola* ;
- La formation des enseignants, le programme scolaire et la culture ;
- La formation continue en contexte *quilombola*

### **Formation initiale et pratique de classe à l'école quilombola**

Un aspect qui a retenu notre attention concerne la dichotomie existant entre la formation initiale et la pratique en classe, évoquée par plus de la moitié des participants à notre étude. Sur les sept enseignants, quatre ont déclaré que la formation initiale n'avait pas contribué d'une façon satisfaisante à l'exercice du métier dans des classes *quilombolas*, et ce pour plusieurs raisons : un grand écart entre la théorie et la pratique, l'absence d'approche des aspects socioculturels des groupes minoritaires pendant la formation et une formation centrée sur des connaissances disciplinaires eurocentriques et urbaines. Voici quelques témoignages :

Karen<sup>4</sup> : Il existe la loi 10. 639 qui traite de l'obligation d'enseigner aux élèves l'histoire de l'Afrique et de la culture afro-brésilienne. Mais nous n'avons pas une connaissance très approfondie, car

<sup>4</sup> Afin de préserver l'identité des enseignants, tous les prénoms cités ici sont fictifs.

pendant la formation initiale cette thématique n'a pas été abordée. Nous apprenons à connaître davantage la culture *quilombola* lorsque nous sommes en classe avec les élèves<sup>5</sup>.

Edgar : Pendant la formation il n'y avait rien d'axé sur la culture quilombola, la culture des habitants du bord du fleuve, des indigènes... juste une formation générale. C'est nous qui devons chercher à connaître plus sur ces questions-là. J'ai commencé sans aucune préparation ici à l'école. Ma connaissance sur les lois et les directives le l'ai acquise ici. Petit à petit j'ai compris qu'il y a cette spécificité, que l'école *quilombola* est différente d'une école de zone urbaine. Il faut connaître un peu la culture locale, leur réalité. L'idéal est d'adapter nos cours à leur culture.

Maira : Il y a une très grande différence par rapport aux connaissances acquises à l'université, ça finit par être très éloigné de ce que nous enseignons, mais il est évident que nous apprenons beaucoup à l'université. Je me souviens que lorsque j'ai commencé à enseigner ici, j'ai dû travailler dur pour pouvoir donner les cours.

Mauricio : Non! Ma formation initiale était très blanche, européenne. Les cours de Philosophie et de Théologie sont des cours très blancs. Ce qui m'a aidé à m'affirmer en tant que noir, c'est le militantisme que j'ai. Donc mon rapprochement avec la culture, avec la thématique afro-descendante m'a permis de mener ce dialogue pédagogique et méthodologique à l'école.

D'après les déclarations des enseignants, nous avons remarqué que, pour eux, en général, la grande lacune identifiée dans leurs formations initiales met en évidence deux aspects : a) la grande dichotomie existant entre la théorie et la pratique ; b) la fragilité des savoirs disciplinaires et de leurs didactiques, responsables de l'organisation et de la structuration des savoirs qui seront enseignés.

Concernant le premier point, nous pouvons avancer qu'il existe de grandes dichotomies dans la formation des enseignants, qui empêchent souvent le développement d'une pensée plus réflexive, entravant également les pratiques pertinentes. A l'heure actuelle où l'école doit s'adapter aux profondes transformations imposées par l'ère technologique et les avancées d'une politique néolibérale, rien n'est plus néfaste à la formation des enseignants que cette distance qui sépare la théorie de la pratique (la plus importante des dichotomies), rendant l'enseignement déconnecté de la réalité des élèves ; c'est ce qui apparaît, par exemple, dans le discours de l'enseignante Maira, affectée à l'école depuis sept ans : « Il y a une très grande différence par rapport aux connaissances acquises à l'université, ça finit par être très éloigné de ce que nous enseignons ». Elle se souvient qu'au début de son métier, elle a dû travailler dur pour pouvoir redimensionner les connaissances acquises à l'université à ses cours.

Repenser la formation des enseignants passe par la création de nouvelles pratiques de formation, qui pourraient promouvoir, dans le cas de notre public, une politique intégrée de formation des enseignants des écoles, situées en zones urbaines et rurales, au sein de l'université. L'objectif serait de créer des « ponts » d'interconnexion, ce qui impliquerait des changements importants dans l'organisation des programmes de formation des enseignants de biologie, histoire, géographie, langue portugaise, théologie, etc. Pour Nascimento et Feldmann, « [...] le problème de l'articulation entre le penser et l'agir, entre la théorie et la pratique, est l'un des grands enjeux de la formation des enseignants » (2022, p. 34).

Un deuxième point à aborder qui apparaît dans les propositions des enseignants concerne l'absence d'un programme plus diversifié lors de la formation initiale, qui traiterai des problèmes des communautés socialement exclues au Brésil. Cette absence fragilise, en quelque sorte, l'exercice du métier d'enseignant dans les écoles *quilombolas*, puisqu'elle ne le prépare pas à travailler dans ce contexte scolaire, comme l'évoque le professeur Edgar, qui enseigne à l'école depuis sept ans : « Pendant la formation il n'y avait rien d'axé sur la culture quilombola, la culture des habitants du bord du fleuve, des indigènes... ». Il raconte que lors de l'exercice du métier à l'école, il a appris à mieux connaître la culture locale, les spécificités des élèves *quilombolas*. Il comprend qu'il s'agit d'une école différente d'une école de zone urbaine, pour cette raison, il a commencé à adapter ses cours à la réalité locale, dans le but de valoriser

<sup>5</sup> Nous avons pris le soin de traduire les extraits des entretiens menés auprès des enseignants du collège *quilombola*.

l'identité culturelle des élèves. Cette posture plus sensible au contexte local n'a été possible qu'à partir de son expérience professionnelle.

Des savoirs plus diversifiés et inclusifs devraient faire partie de la formation des enseignants du collège, car le programme scolaire doit remplir sa fonction pédagogique et sociale de fournir des opportunités pour des pratiques qui valorisent la richesse des identités et des cultures présentes dans le contexte scolaire. Selon Apple, il est important que le programme reconnaisse « [...] ses propres racines, dans la culture, l'histoire et dans les intérêts sociaux qui l'ont fait naître » (2011, p. 90).

Pour le professeur Mauricio, descendant de *quilombolas*, muté à l'école depuis près de dix ans, sa formation s'est concentrée sur un cursus eurocentrique et urbanocentrique, ce qui ne lui a pas permis de faire l'interconnexion des connaissances disciplinaires avec le contexte d'une école *quilombola*. Il explique que c'est son engagement politique et social dans les associations afro-brésiliennes de la région qui lui a permis d'adopter une didactique culturellement pertinente en classe, à travers une approche plus hétérogène, contextualisée et moins eurocentrique.

Il convient de noter que les sept enseignants interrogés ont terminé leurs études supérieures avant 2015, année de publication de nouvelles Directives Curriculaires Nationales (DCNs) pour la formation des enseignants, auxquelles abordaient des thématiques sur la diversité ethnique et raciale au Brésil; bien que nécessitant encore des ajustements, les nouvelles directives représentaient déjà un progrès dans cette direction. Par ailleurs, tous les diplômes universitaires dans le domaine de l'enseignement, obtenus avant 2015 étaient encore régis par les premières DCNs de 2002. Garcia (2015) explique que les programmes de formation des enseignants de l'époque réduisaient l'enseignement à la simple tâche de mettre en œuvre des programmes pour obtenir des résultats pour lesquels les enseignants pouvaient être récompensés. Il n'y avait pas d'enjeux de diversité ou d'aspects pouvant refléter la réalité socio-culturelle de l'élève, les premières directives évoquaient tout simplement l'accueil et le traitement de la diversité comme un principe, en reprenant ce qui existait déjà dans la Loi des Directives de l'Éducation Nationale, promulguée en 1996, ce qui justifierait les propos des enseignants.

Bien que l'enseignement soit une construction qui dépasse le cadre universitaire, les savoirs disciplinaires sont centraux dans les formations d'enseignants, puisque c'est pendant tout le processus de formation que se construisent les bases épistémologiques, pédagogiques et méthodologiques. C'est à travers le programme qu'elle se matérialise dans la pratique pédagogique, puisqu'elle se révèle comme un élément d'interconnexion entre la pensée et l'action, entre la théorie et la pratique. Ainsi, il est de la responsabilité de la formation initiale de fournir une formation solide sur le programme à enseigner, afin que les futurs enseignants aient la capacité de percevoir « l'ancrage social du contenu » (MOREIRA, 2007), étant donné qu'il existe une dichotomie entre la conception et l'exercice du métier d'enseignant, selon les discours de la majorité des participants rencontrés.

### **Formation des enseignants, programme scolaire et culture**

Ce qui nous intéresse ici, c'est l'imbrication entre le programme scolaire, la culture locale et le processus de formation qui se matérialise à partir de la pratique pédagogique dans une école *quilombola*. Pour ce faire, nous avons interrogé les enseignants participant à notre étude sur leur perception de l'importance d'avoir un programme différencié dans les écoles *quilombolas*, c'est-à-dire un programme qui valorise les aspects de la culture et des savoirs locaux. Tous ont été unanimes à dire que les écoles situées dans les communautés *quilombolas* doivent adopter un programme scolaire adapté à la réalité socioculturelle des élèves, c'est-à-dire, un « curriculum endogène » (THIAM, 2022). Les déclarations du professeur Edgar, affecté à l'école depuis sept ans, représente bien les perceptions:

Je pense qu'il faut adapter le curriculum au contexte local. Mais parfois, il n'est pas facile! Parler simplement de culture et de religiosité, d'ascendance, de la façon dont ils vivent, de leur travail local, n'est pas facile, mais on doit le faire parce qu'ils le vivent. Il n'y a pas moyen de ne pas parler de la question religieuse, de leur culture ici. Je pense que l'école le fait bien. Au quotidien, nous finissons par faire cette adaptation à travers des projets pédagogiques, par exemple, le projet "Curiaú mostra a tua cara", il se concentre essentiellement sur montrer comment la communauté vit ici. Donc, cette adaptation du curriculum doit se faire, sinon ça devient difficile. Il faut comprendre leur culture pour pouvoir la travailler en salle de classe.

Il est important de rappeler que les *Directives Curriculaires Nationales pour l'Education Scolaire Quilombola*, publiées en 2012, guident le redimensionnement des programmes des écoles *quilombolas*; cependant, toutes les écoles *quilombolas* situées en Amapá n'ont pas encore redimensionné leurs programmes scolaires; le procès d'élaboration est lent et une fois fini, il faut attendre l'approbation des conseillers du rectorat. Pour ce qui est de l'école en question, il faudrait encore faire des ajustements dans le programme, pour qu'il soit conforme aux directives curriculaires nationales, mais cela n'empêche pas les enseignants d'adapter au mieux leurs pratiques. Nous avançons comme exemple une activité mise en place par le professeur de théologie, qui réalise souvent des rencontres entre une guérisseuse *quilombola* et les élèves lors de son cours sur les religions de racines africaines. Elle leur explique les rituels des purifications du corps, l'utilisation des plantes médicinales, les prières employés en fonction du type de maladie... Ce genre d'activité est intéressant car il matérialise l'articulation entre les savoirs disciplinaires et la culture locale, conforme ce qui exige les directives de 2012.

À partir des déclarations des sept enseignants participants, il est possible de percevoir leur engagement à diffuser et à valoriser l'identité culturelle de la communauté locale à travers le programme scolaire; mais aussi à travers la mise en place de diverses activités extra-classes (des projets pédagogiques) sur les danses traditionnelles, les rituels religieux, l'artisanat, les produits locaux, les activités agroalimentaires de la communauté, etc... menées par les enseignants tout au long de l'année scolaire, avec le soutien de la principale du collège; celle-ci est originaire du *quilombo* Curiaú et s'implique davantage dans tous les projets.

Comme nous l'avons vu plus haut, l'articulation entre les savoirs disciplinaires et la culture est un préalable essentiel à la fonction sociale de la formation des enseignants et montre combien l'école et son enseignement ont un rôle intégrateur pour les personnes, ceci sous plusieurs dimensions : affective, éducative, culturelle, sociologique, politique. Nous avons observé que la dichotomie existant entre la formation initiale et l'enseignement, évoquée précédemment par les enseignants, ne les empêchait pas de prendre conscience de l'importance d'intégrer à leurs pratiques une didactique culturellement pertinente; cependant, cette compréhension des spécificités des communautés, qu'elles soient *quilombola* ou amérindiennes, doit être présente dans la formation des enseignants au Brésil, compte tenu de la complexité dans laquelle les enseignants des écoles *quilombolas* sont plongés. En accord avec Freire, « Aucune formation d'enseignants ne peut être étrangère à la réalité de l'étudiant, l'enseignement exige une réflexion critique sur la pratique » (1996, p. 17).

De ce fait, l'éducation doit être connectée aux différents contextes qui se révèlent, ce qui nécessite une perception plus élargie du programme de formation des enseignants. Le programme scolaire est un moyen qui fait de l'école un instrument social et politique, et cette caractéristique dans la formation des enseignants a le pouvoir de déterminer le type de médiation que l'enseignant mettra en place entre les cultures présentes dans l'espace scolaire.

Nous verrons ci-dessous que le processus de formation initiale n'est pas le seul moyen d'acquérir des connaissances, la continuité et l'actualisation des connaissances est essentielle. Les enseignants doivent être conscients que leur formation ne se termine pas avec l'obtention du diplôme universitaire.



## **Formation continue en contexte quilombola**

Il est prévu dans les *Directives Curriculaires Nationales pour l'Éducation Scolaire Quilombola*, publiées en 2012, dans son art. 53, que la formation continue des enseignants affectés dans les établissements scolaire *quilombola*, doit avoir comme « l'élément principal de la professionnalisation des enseignants une stratégie de continuité du processus de formation, articulé à la réalité des communautés *quilombolas* » (p. 17). À propos de la continuité du processus de formation, les discours des sept enseignants convergent vers un même point de vue : le manque considérable de formation continue dans le domaine de l'éducation ethno-raciale.

Plusieurs enseignants nous ont rapporté que, lorsqu'ils ont été affectés à l'école, ils n'ont reçu aucun type de formation ou d'information sur les lois, les pratiques dans les écoles *quilombolas* ou même sur les spécificités culturelles de la communauté. La grande majorité a acquis des connaissances sur l'éducation scolaire *quilombola* et la culture locale au cours des années d'expérience à l'école. Certains enseignants participent aux événements religieux et culturels organisés par les habitants de la communauté, comme par exemple la fête de Saint Joaquim, saint patron du *quilombo Curiaú*, afin de mieux comprendre la réalité locale et ainsi favoriser un rapprochement avec la culture de leurs élèves. Selon l'enseignante Maira « La direction de l'école dit toujours que nous devons travailler selon les directives nationales, mais ce n'est pas facile! Nous essayons de faire ce que nous pouvons. La théorie est merveilleuse, mais quand il s'agit de la pratique, c'est compliqué! » Dans de nombreuses situations, les enseignants se sentent seuls et cherchent par leurs propres moyens à approfondir leurs connaissances et à perfectionner leur pratique de classe.

La direction de l'école *quilombola* en question organise des conférences à la rentrée scolaire, lors de la « Semaine Pédagogique », afin de mettre à jour les enseignants sur les questions concernant les politiques éducatives destinées aux communautés *quilombolas*, et sur les méthodologies; cependant, selon les enseignants, cette initiative ne suffit pas. Selon un conseiller pédagogique du rectorat de la ville, il y a une énorme pénurie de professionnels spécialisés dans ce domaine au sein de son département, empêchant souvent de créer des projets de formation continue destinés aux professeurs affectés surtout dans les écoles situées en zones rurales. Voyons ce qu'il a dit lors de notre rencontre:

Ce que nous mettons en place ce sont des conférences, car nous n'avons pas de personnel pour offrir des formations. [...] nous appliquons la loi 10.639 de 2003, les résolutions n°025, n°08, n°077, et nous parlons de l'importance de la culture afro-brésilienne dans les établissements scolaires pour lutter contre le racisme, afin que les élèves *quilombolas* puissent s'affirmer en dehors de leurs communautés.

Le manque de structure physique et de personnel spécialisé dans le domaine, mais aussi le manque d'intérêt des responsables qui sont en charge des rectorats, sont des freins à la mise en place de politiques de formation envers ces enseignants, dans certains cas. Selon Akkari et Santiago (2014), des lois et des directives qui soutiennent l'éducation de ces communautés existent et ont été conquises à partir de nombreuses luttes des mouvements noirs, mais sans une mise en œuvre efficace, elles ne favoriseront pas le changement nécessaire.

Dans ce contexte, il ne suffit pas que l'école soit reconnue en tant que *quilombola* ou qu'elle ait des enseignants *quilombolas*, comme l'exigent les directives nationales, s'il n'existe pas une vraie préoccupation par rapport au type d'enseignement nécessaire aux besoins de formation des élèves dans leurs dimensions les plus variées ; s'il l'on n'accorde pas assez d'importance à une pratique pertinente, moins discriminatoire, qui ne rend pas visibles les identités présentes ; tous ces aspects passent par une formation tant initiale que continue, sensible à la diversité, à l'autre, aux différences. Dans ce sens, Freire (1981) évoque l'urgence



de mener à bien un projet de formation émancipateur, ce qui représente un défi pour les enseignants des écoles *quilombolas*, car ils doivent encore surmonter de nombreux obstacles, parmi lesquels l'inefficacité des politiques éducatives.

## Considérations finales

Les revendications des mouvements sociaux noirs pour une éducation scolaire *quilombola* culturellement pertinente n'entendent pas isoler ou refermer les communautés sur elles-mêmes ; ce qui est visé est la reconnaissance et la valorisation de l'historicité et de l'identité des communautés *quilombolas*, afin qu'elles ne soient pas niées, exclues et socialement marginalisées. Ainsi, par l'affirmation de la diversité inhérente à leur identité, les *quilombolas* peuvent voir garantis leurs droits de citoyens brésiliens et leurs modes de vie, leurs savoirs culturels, ainsi que leurs pratiques préservés et respectés.

Dans cette perspective, la formation à l'enseignement est un élément central de la lutte contre la discrimination, car c'est au cours de cette étape de préparation que va se construire la posture de l'enseignant, basée sur différents types de savoirs : scientifiques, pédagogiques et disciplinaires ; mais aussi à partir des savoirs résultant de l'expérience professionnelle, comme nous l'avons vu, où les pratiques se sont façonnées tout au long du processus éducatif, en tenant compte du fait que la formation ne se limite pas à l'espace académique.

Ces questions confirment que le processus éducatif est un acte éthique et politique, qui requiert de l'enseignant une possible action réflexive afin de déconstruire les savoirs anciens et en construire de nouveaux, car l'enseignement nécessite de nouvelles approches théorico-méthodologiques, et surtout, une approche plus humaniste, qui comprenne que la formation est l'une des dimensions les plus importantes pour la construction des savoirs inclusifs et divers à l'école.

## Références

- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. La diversité ethnoculturelle des enseignants en débat: réflexions à partir du cas brésilien. In: SANCHEZ-MAZAS, M.; CHANGKAKOTI, N.; BROYON M-A (dir.). *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées*. Paris: Harmattan, coll. Espaces Interculturelles, 2014. p. 83-100. Disponível em: [https://www.academia.edu/43371870/La\\_diversité\\_ethnoculturelle\\_des\\_enseignants\\_en\\_débat\\_réflexions\\_à\\_partir\\_du\\_cas\\_brésilien](https://www.academia.edu/43371870/La_diversité_ethnoculturelle_des_enseignants_en_débat_réflexions_à_partir_du_cas_brésilien). Acesso em: 04 out. 2023.
- AKKARI, A.; SANTIAGO, M. C. Diferenças na educação: do preconceito ao reconhecimento. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 40, n. 16, p. 28-41, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24548>. Acesso em: 04 out. 2023.
- APPLE, M. W. Repensando ideologia e Currículo. In: MOREIRA A. F.; TADEU T. (dir.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 39-58.
- ARROYO, M. G. Os coletivos empobrecidos repolitizam os currículos. In: SACRISTANJ, G. (dir.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 108-125.
- BLANCHET A.; GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*. 2. ed. Paris: Nathan, 2001. (Sociologie 128).
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução no 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB no 16 de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN82012.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN82012.pdf). Acesso em: 4 out. 2023.
- CALIXTO, P.; CAVALCANTE. R. B.; PINHEIRO M. Análise de conteúdo: considerações gerais, relações com a pergunta de pesquisa, possibilidades e limitações do método. *Informação & Sociedade: Estudos*, João Pessoa, v. 4, n. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/10000/10871>. Acesso em: 4 out. 2023.

CANAU, V. M.; LEITE, M. S. Diálogos entre diferença e educação. In: CANAU, V. M. (org.). *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006. p. 121-139.

CARRIL, L. F. B. Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 69, p. 539-564, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017226927>. Acesso em: 4 out. 2023.

DIEGUES, A. C. S. *O mito moderno da natureza intocada*. 6. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2008. Disponível em: <https://nupaub.fflch.usp.br/sites/nupaub.fflch.usp.br/files/O%20mito%20moderno.compressed.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T.; FREITAS, S. A. Currículo, Culturas e Contextos integrados à formação de educadores. *Revista E-Currículo*, v. 15, n. 3, p. 735-763, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p735-763>. Acesso em: 4 out. 2023.

FERREIRA, S. R. B. *Dicionário da Educação do Campo*. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, USP, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100012>. Acesso em: 4 out. 2023.

GUSMÃO, N. M. M. Interculturalidade e Educação: Diálogo e conflito na formação e prática docente. *Devir Educação*, v. 1, n. 1, p. 75-96, 2017. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/15>. Acesso em: 4 out. 2023.

LARCHET, J. M.; OLIVEIRA, M. W. Panorama da educação quilombola no Brasil. *Revista Políticas Educativas*, v. 6, n. 2, p. 44-60, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 4 out. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, Cedes, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/e>. Acesso em: 4 out. 2023.

MUNANGA, K. *Estratégias e poéticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 2004.

NASCIMENTO, M. R.; FELDMANN, M. G. Formação inicial de professores e a formação para a diversidade. In: COELHO, W. N. B. et al. (org.). *Formação inicial e continuada de professores/as. Diálogos sobre relações étnico-raciais*. Curitiba: Bagai, 2022. p. 74-124. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/704797/2/Formação%20Inicial%20%20Continuada%20de%20Professores%20as%20%286%29.pdf>. Acesso em: 4 out. 2023.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, G.; SILVA, M. P. *Racismo no Brasil: percepções das discriminações e do preconceito no século XXI*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005. Disponível em: [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19097/19097\\_3.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/19097/19097_3.PDF). Acesso em: 4 out. 2023.

SILVA, B. T. F. *Pour une éducation à la diversité culturelle. Une étude qualitative et compréhensive des représentations sociales sur la Guyane française dans une perspective interculturelle : le cas des enseignants brésiliens de FLE de Macapá*. 2009. 392 p. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade de Franche-Comté, Besançon, France, 2009.

---

RECEBIDO: 11/02/2023

RECEIVED: 11/02/2023

APROVADO: 15/09/2023

APPROVED: 15/09/2023