

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

RÉCITS DE VIE DE FEMMES QUILOMBOLAS: LEUR RÔLE DANS LA PRÉSERVATION ET DANS LA  
TRANSMISSION DES SAVOIRS ANCESTRAUX

MÉMOIRE  
PRÉSENTÉ  
COMME EXIGENCE PARTIELLE  
MAÎTRISE EN ÉDUCATION (ÉDUCATION ET FORMATION DES ADULTES)

PAR  
ELUZA MARIA GOMES

MAI 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.12-2023). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

Je suis le fruit d'un collectif, avec de nombreuses personnes contribuant à la formation de mon caractère. L'idée de la collectivité a marqué ma vie, ainsi que mon parcours scolaire. J'ai toujours pu compter sur le soutien de diverses personnes. Ce réseau de soutien s'est également étendu à mes études dans la maîtrise en éducation. C'est pourquoi je tiens à exprimer ma gratitude à ma directrice, Audrey Dahl, qui a accepté de me guider dans cette recherche avec beaucoup de disponibilité et d'écoute. Avec une grande patience et un profond respect, elle m'a guidée tout au long de ce chemin, à la fois ardu et magnifique. Audrey m'a encouragée à avoir confiance en mon travail : même quand mes pas étaient minuscules, elle disait qu'ils étaient énormes. Son mot magique : « on ne recule pas, on avance »! Merci, Audrey, de me pousser toujours plus loin avec tes bons questionnements, que pour avoir partagé ton expérience et tes précieux conseils avec moi.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude aux membres de mon comité de recherche qui ont accepté d'évaluer ce mémoire : Gina Thésée et Jean-Pierre Mercier. Gina, je te remercie infiniment pour tes suggestions précieuses, ta délicatesse dans tes propos et tes encouragements à poursuivre mes recherches. Jean-Pierre Mercier, je te suis vraiment reconnaissante pour ta douceur et ta capacité à utiliser les mots avec tant de gentillesse pour m'expliquer mes erreurs. Merci pour les riches discussions et pour ton soutien.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à Geneviève Audet pour son excellent accompagnement lors de notre séminaire de recherche. Je te remercie infiniment, Geneviève, pour tes conseils avisés et pour ta légèreté si nécessaire dans le monde académique.

J'exprime également ma gratitude à mon ami Marlon Sanches pour m'avoir présentée à ma directrice de recherche, Audrey Dahl, ainsi que pour son soutien constant dans l'élaboration de mes écrits, nos discussions sur la recherche et son appui quotidien. Obrigada, Marlon!

Je remercie aussi Arpi Hamalian d'être une véritable source d'inspiration et d'encouragement. Merci, Arpi!

Je remercie mon amoureux, Bruno Letendre, d'être un mari aimant, attentionné et d'une gentillesse infinie. Son soutien inconditionnel a été essentiel à chaque étape de mon parcours dans l'apprentissage de la langue française et dans mon retour aux études universitaires. Je le remercie pour toutes les nuits que nous avons passées ensemble, où il a sacrifié son propre sommeil pour me faire faire des dictées et lire

mes écrits. Sa présence constante et son intérêt sincère pour chaque mot que j'ai écrit sont vraiment inestimables. Merci, mon amour, d'être un partenaire merveilleux et d'être toujours à mes côtés.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes amies Paula Lima, Cécile Kaptcheu, Ingrid Jasor, Théodora Balmon et Fadima Touré pour avoir été présentes lors des moments d'écriture, de réflexion et même de larmes. Vous avez été vraiment incroyables, les filles!

Je dédie ce travail à toutes les personnes ayant souffert et souffrant encore des conséquences de l'épistémicide, et en particulier aux femmes quilombolas ayant participé à ma recherche. Sans vous, cette recherche n'aurait certainement pas été possible. Je vous remercie infiniment d'avoir consacré votre précieux temps et d'avoir partagé avec moi vos récits de vie et de résistance. Votre rôle dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux quilombolas est essentiel. Vous êtes des sources d'inspiration et des modèles à être suivre pour tout le monde! Obrigada!

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma belle-sœur, Lisette Letendre, pour avoir pris le temps de lire attentivement mes textes. Merci infiniment, Lisette!

Merci à mon petit-fils Mika qui me fait sourire chaque fois que je pense à lui. Merci Mika de me montrer que l'amour pur existe. Tu illumines mes journées, mon petit grand amour!

Je remercie les personnes qui ont contribué à ce que je puisse rencontrer les participantes de ma recherche : Inny Accioly, Eli Cruz, Celia Souza et Nilzete Reis. Merci de m'avoir facilité l'accès aux femmes quilombolas. Vous avez été incroyables! Obrigada, queridas!

Je suis issue d'un ensemble familial composé de deux mères et d'un père. Je tiens à exprimer ma gratitude envers ma chère maman biologique, Maria Conceição Soares, dont sa trajectoire de vie en tant qu'éducatrice, femme et incarnation de la résistance a été une source d'inspiration déterminante pour la rédaction de ce mémoire. Je remercie ma mère, Marlene Gomes, d'avoir été à mes côtés dans les moments les plus difficiles et de toujours me rappeler que, à ses yeux, j'étais la plus belle parmi les belles. J'exprime ma gratitude à mon père, Severino, pour m'avoir tant encouragée dans l'écriture d'histoires. Bien qu'ils soient tous les trois partis vers un autre plan, j'espère que ce mémoire puisse les rendre fièr.ère.s! Cette recherche leur est également dédiée.

## **DÉDICACE**

Aux femmes quilombolas qui combattent l'épistémicide en préservant et en transmettant leurs savoirs ancestraux.

## AVANT-PROPOS

J'ai plusieurs motivations personnelles et sociales pour mener cette recherche, mais la principale motivation est l'histoire de ma mère, Maria, une femme noire, autodidacte, qui a appris à lire et à écrire toute seule. Très jeune, elle suivait sa mère qui travaillait comme sage-femme et en l'accompagnant, elle a appris le métier. Après avoir suivi sa mère pendant des années, ma mère a commencé elle aussi le travail de sage-femme et en peu de temps, elle est devenue la sage-femme la plus sollicitée de son village. Elle a également travaillé comme coupeuse de canne à sucre du lundi au samedi de 6 heures du matin à 15 heures de l'après-midi. Chaque fois que quelqu'un voulait écrire des lettres, on la choisissait pour les écrire, car elle était l'unique personne capable de lire et d'écrire parmi la classe ouvrière de son village.

Inspirée par l'éducation populaire, en 1976, elle a pensé que les gens de son village avaient aussi le droit d'apprendre à lire et à écrire. Pour cela, elle a décidé de suivre une formation d'enseignante pour les adultes. Après la formation, elle récoltait la canne à sucre le matin, travaillait comme sage-femme au besoin et chaque soir, elle alphabétisait les gens de la zone rurale. C'était grâce à elle que les gens des deux villages, Caiçara et Curupaiti, pouvaient lire. Ma mère a contribué au changement de la vie des gens dans son village, puisqu'après le cours d'alphabétisation, ils étaient capables d'écrire leurs lettres eux-mêmes et ils pouvaient aussi avoir leurs secrets. En enseignant à lire et à écrire aux habitant.es de son village, elle a changé leur vie à travers une éducation émancipatoire et citoyenne.

En 2017, j'ai commencé à faire un Diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en éducation et formation des adultes. C'est en pensant à l'histoire de ma mère que dans mon cours sur l'éducation tout au long de la vie, donné par Audrey Dahl, j'ai commencé à effectuer des recherches sur les histoires de femmes qui jouaient un rôle éducatif dans la société québécoise. Pour mon travail de session, j'ai écrit sur Léa Roback, une militante qui, selon moi, a joué un rôle fondamental d'éducatrice d'adultes, non seulement au Canada, mais aussi dans le monde. Elle a milité contre le racisme, l'homophobie et l'apartheid, et Roback a même participé à des marches en Allemagne contre les mesures antisémites d'Hitler. Après ce travail de session, mon désir d'approfondir mes recherches sur le rôle des femmes dans l'éducation a beaucoup grandi. En mai 2018, j'ai présenté mon travail sur Léa Roback au congrès annuel de l'Association canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes (ACÉÉA).

Je crois qu'il est important de reconnaître le rôle d'éducatrice que de nombreuses femmes anonymes jouent dans notre société. Ma mère a fait un travail remarquable, mais elle est morte dans l'anonymat. Je crois que des histoires comme celle de ma mère devraient être partagées. Ma mère méritait d'être reconnue et peut-être que dans le futur, je ferai des recherches sur elle. Même s'il me semble important de souligner le rôle que les femmes ont joué dans l'éducation dans le passé, en ce moment, je choisis de me concentrer sur celles qui jouent un rôle d'éducatrice aujourd'hui et qui développent une éducation capable de changer leur communauté. C'est pourquoi j'ai envie de raconter les récits des femmes qui sont invisibilisées et qui, comme ma mère, ont changé l'espace éducatif.

La réalisation d'une recherche sur le rôle éducatif informel des femmes quilombolas constitue une manière de valoriser des savoirs différents de ceux dominants dans l'eurocentrisme. Cela participe à la décolonisation des savoirs et à la reconnaissance de nombreux savoirs qui ont subi l'épistémicide par la colonisation. Pour cette raison, j'ai choisi d'utiliser autant que possible des références d'auteurs du Sud global. Après une discussion avec ma direction et les membres du jury, il a été convenu que les noms des auteurs seraient d'abord cités avec le prénom, puis le nom de famille lors de la première mention. Lors des citations suivantes, les auteurs seront cités selon les normes APA.

Il est important de souligner que les mots ont un poids. C'est pourquoi, dans cette recherche, j'ai opté pour l'utilisation du terme « esclavagisé.es » plutôt que « esclave.s », car personne n'est née esclave; la situation lui est imposée. Le mot « esclave » « décrit le stade de déshumanisation comme identité naturelle des personnes réduites en esclavage » (Grada Kilomba, 2021, p. 18). En ce sens, une personne esclave est considérée comme une propriété et soumise à l'autorité d'un maître esclavagiste. L'expression « esclavagisé.es » fait référence à une personne soumise à l'esclavage. « Le terme esclavagisé.e rend compte d'un processus politique délibéré de déshumanisation » (Kiloma, 2021, p. 18). Être esclavagisé signifie être contraint de travailler contre sa volonté, sans rémunération et dans des conditions dégradantes. Un autre choix terminologique qui nécessite une justification est l'utilisation du mot « Autochtones » plutôt que « Indigènes ». Tout d'abord, ce choix s'aligne avec la terminologie utilisée par les institutions académiques au Canada. Ensuite, l'utilisation du terme « Autochtones » permet de dissocier ce mot des connotations historiques liées à la colonisation et associées au terme « Indigènes ».

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	ii
DÉDICACE .....	iv
AVANT-PROPOS.....	v
LISTE DES FIGURES .....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES .....	xi
RÉSUMÉ.....	xii
ABSTRACT.....	xiii
INTRODUCTION .....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE .....	3
1.1 Colonisation et esclavage au Brésil.....	3
1.1.1 Violence épistémique sur les peuples colonisés .....	4
1.1.2 Création des quilombos comme stratégie de résistance à l’esclavage.....	4
1.2 Éducation bancaire : une contribution au renforcement de l’éducation coloniale .....	6
1.2.1 Éducation des adultes au Brésil.....	8
1.2.2 Accès des personnes noires à l’éducation au Brésil .....	9
1.2.3 Éducation des personnes noires et luttes pour leurs droits civiques .....	10
1.3 Femmes et leur rôle dans l’éducation des adultes.....	13
1.3.1 Des recherches portant sur le rôle des femmes en éducation .....	14
1.4 Quilombolas dans le contexte d’aujourd’hui.....	15
1.4.1 Savoirs et éducation quilombolas .....	16
1.4.2 Savoirs réduits au silence .....	17
1.5 Problème de recherche : reconnaissance du rôle éducatif des femmes quilombolas .....	18
1.6 Pertinence sociale de la recherche.....	19
1.7 Pertinence scientifique de la recherche .....	21
1.8 Objectif général et question de recherche.....	22
CHAPITRE 2 CADRE THÉORIQUE .....	23
2.1 Théorie de l’épistémicide .....	23
2.1.1 Épistémicide dans le contexte brésilien .....	25
2.2 Regard intersectionnel : sont-elles aussi des femmes?.....	26
2.3 Théorie de la reconnaissance .....	28

2.4	Concept d'éducation émancipatoire .....	30
2.5	Objectifs spécifiques de la recherche .....	32
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE .....		34
3.1	Posture de la chercheuse.....	34
3.2	Approche méthodologique.....	35
3.3	Méthode des récits de vie .....	36
3.4	Terrain de recherche.....	37
3.5	Profil des participantes .....	39
3.5.1	Recrutement des participantes .....	39
3.6	Collecte de données.....	40
3.6.1	Entretien des récits de vie .....	40
3.6.2	Journal de bord .....	41
3.7	Analyse des données .....	42
3.7.1	Transcription des verbatims .....	42
3.7.2	Analyse thématique.....	43
3.8	Enjeux éthiques.....	46
CHAPITRE 4 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....		48
4.1	Portraits des participantes.....	48
4.1.1	Conteuse.....	48
4.1.2	Gingembirreuse .....	51
4.1.3	Ialorixá Curandeira .....	53
4.2	Préservation de l'héritage afrodescendant .....	55
4.2.1	Marabaixo et Batuque .....	56
4.2.2	Préservation du territoire .....	58
4.2.3	Préservation des croyances religieuses d'origine africaine.....	60
4.3	Transmission de savoirs ancestraux par les femmes quilombolas.....	62
4.3.1	Enjeu de reconnaissance des savoirs .....	63
4.3.2	Racisme religieux .....	65
4.3.3	Perpétuation du racisme dans les écoles .....	67
4.4	Gardiennes des savoirs ancestraux .....	69
4.4.1	Stratégies éducatives de préservation et de transmission des savoirs.....	69
4.4.2	Éducation formelle dans la préservation et dans transmission des savoirs .....	73
CHAPITRE 5 DISCUSSION DES RÉSULTATS.....		76
5.1	Effet de l'épistémicide de l'enfance à l'âge adulte.....	76
5.1.1	Enfance niée .....	77
5.1.2	Adultes marquées.....	78
5.1.3	Un regard intersectionnel sur le rôle éducatif des femmes quilombolas.....	80

5.2	Parcours de la reconnaissance et de la légitimité .....	81
5.2.1	Légitimé des savoirs ancestraux .....	81
5.2.2	Détentrices de savoirs .....	83
5.3	Tresser des savoirs pour les décoloniser .....	85
5.3.1	Détournement de l'épistémicide.....	88
5.4	Reconnaissance du rôle éducatif des tresseuses de savoirs .....	89
5.5	Limites de la recherche.....	91
	CONCLUSION .....	93
	ANNEXE A LE MASQUE D'ANASTÁCIA.....	95
	ANNEXE B VERSION FRANÇAISE DU GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE .....	97
	ANNEXE C VERSION PORTUGAISE DU GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE .....	98
	ANNEXE D FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN FRANÇAIS – PERSONNE MAJEURE.....	99
	ANNEXE E FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN PORTUGAIS – PERSONNE MAJEURE .....	104
	ANNEXE F ANASTÁCIA LIBRE OU PRESQUE.....	107
	RÉFÉRENCES .....	108

## LISTE DES FIGURES

Figure 3.4.1 Carte des régions du Brésil.....	38
Figure 3.4.2 Carte de la localisation de Macapá .....	39
Figure 3.7.1 Organisation des thèmes sur des cartons.....	45

## **LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES**

CCIR – Comissão de luta contra a intolerância religiosa (Commission de lutte contre l'intolérance religieuse)

CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação de Quilombos (Coordination Nationale pour l'Articulation des Quilombos)

EJA - Educação de Jovens e Adultos (Éducation des jeunes et des adultes)

FNB - Frente Negra Brasileira (Front noire brésilien)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Institut brésilien de géographie et de statistique)

MN – Movimento Negro (Mouvement noir)

MNU – Movimento Negro Unificado (Mouvement Noir Unifié)

TEN - Teatro Experimental do Negro (Théâtre Expérimental du Noir)

## RÉSUMÉ

Les colonisateurs portugais ont réduit des personnes africaines à l'esclavage pendant près de quatre siècles au Brésil. Ces personnes ont subi l'épistémicide, un effacement de leurs savoirs. Cependant, les personnes esclavagisées ont résisté à ce système violent de diverses manières, l'une d'entre elles étant les fuites massives menant à la formation de quilombos, communautés organisées établies dans des zones rurales. Dans ces quilombos, les habitants sont appelés Quilombolas. Chaque quilombo a mis en place des stratégies de défense au fil des années et les quilombolas ont développé beaucoup de savoirs. Ce mémoire a pour but de mettre en lumière les rôles que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux, afin de reconnaître la façon dont elles les préservent et les transmettent. Pour ce faire, une méthodologie de récits de vie a été utilisée auprès de trois femmes quilombolas de la région amazonienne du Brésil. Les données récoltées ont été mises en dialogue avec la théorie de l'épistémicide dans la vision de Boaventura de Sousa Santos et Sueli Carneiro. De plus, un regard intersectionnel aide à mieux comprendre les réalités de ces femmes qui se trouvent à l'intersection de multiples formes d'oppression. Les données sont aussi mises en dialogue avec la théorie de la reconnaissance dans la vision de Nancy Fraser et avec le concept d'éducation émancipatoire de Paulo Freire. L'analyse des données révèle que les femmes quilombolas sont confrontées à la violence de l'épistémicide depuis leur enfance et que cette violence les accompagne à l'âge adulte. Néanmoins, il a été observé qu'elles se transforment en gardiennes des savoirs ancestraux de leur peuple. Elles mettent en place des stratégies de tressage des savoirs pour préserver et transmettre leurs savoirs ancestraux, ce qui contribue à rendre ces savoirs légitimes. En mettant en lumière leurs actions dans ce mémoire, il devient possible de reconnaître leur rôle dans une éducation émancipatoire.

Mots clés : Femmes noires, Quilombola, quilombo, épistémicide, intersectionnalité, reconnaissance, éducation émancipatoire.

## ABSTRACT

Portuguese colonizers enslaved African people in Brazil for about four centuries. These individuals suffered epistemicide, the erasure of their knowledge systems. However, enslaved people resisted this violence in various ways, one of which was mass escapes that led to the creation of quilombos, organized communities established in rural areas. The residents of these quilombos are called Quilombolas. Over the years, each quilombo has established its own defense strategies, and the Quilombolas have developed extensive knowledge systems. The aim of this thesis is to highlight the roles played by Quilombola women in the preservation and transmission of ancestral knowledge, in an effort to recognize how they preserve and transmit it. To achieve this, a storytelling methodology was employed with three Quilombola women from the Amazon region of Brazil. The data collected were analyzed in dialogue with the theory of epistemicide, as conceptualized by Boaventura de Sousa Santos and Sueli Carneiro. In addition, an intersectional perspective helps us better understand the realities of these women, as they exist at the intersection of various forms of oppression. The data also engage in dialogue with Nancy Fraser's theory of recognition and Paulo Freire's concept of emancipatory education. The analysis reveals that Quilombola women have faced the violence of epistemicide since childhood, and that this violence accompanies them into adulthood. Nevertheless, they have assumed the role of guardians of their people's ancestral knowledge. They implement strategies of knowledge weaving to preserve and transmit their ancestral knowledge, consequently helping to legitimize it. By highlighting their actions in this thesis, it becomes possible to recognize their role in emancipatory education.

Keywords : Black women, Quilombola, quilombo, epistemicide, intersectionality, recognition, emancipatory education.

## INTRODUCTION

Le but de cette recherche est de mettre en lumière le rôle que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux. Leur rôle n'est pas reconnu parce qu'elles sont des femmes issues des communautés quilombolas. Ces communautés ont été formées comme protection pour les personnes afrodescendantes qui ont fui la violence de l'esclavage au Brésil. Les personnes résidant à l'intérieur des quilombos sont appelées « Quilombolas » (Campos et Gallinari, 2017). Les communautés quilombolas font face à l'épistémicide, une destruction systématique des savoirs propres à une communauté (de Sousa Santos, 1995). Ceci est en réaction à leur résistance à l'esclavage et à leur audace dans la revendication de leur liberté pendant la période de l'esclavage. Après leur formation, les quilombos symbolisent l'échec de l'esclavage, car leur existence conteste la narration dominante glorifiant cette pratique.

Au Brésil, il y a environ 400 ans, les personnes noires étaient privées d'accès à l'éducation scolaire formelle et les Quilombolas ont particulièrement souffert de cette privation. Ce peuple a longtemps été marginalisé et confronté à l'absence de toute forme d'institution éducative formelle dans leur communauté. Cependant, ces peuples ont produit des savoirs qu'ils ont préservés et transmis à travers les générations, avec les femmes jouant un rôle clé pendant toutes ces années. Il est aussi important de noter que les femmes ont souvent vu leur rôle historique effacé ou minimisé par le patriarcat. Dans le cas des femmes quilombolas, elles sont même souvent désavouées dans leur identité de femmes. D'ailleurs, elles ne sont pas seulement exclues de la catégorie femme, mais aussi de celle des porteuses de savoirs. Elles se situent à l'intersection de multiples oppressions : elles sont des femmes pauvres, noires, quilombolas et elles vivent dans des communautés quilombolas qui constituent des lieux périphériques. Cela s'explique par le fait que ces femmes, ainsi que leur communauté, vivent les répercussions de l'épistémicide.

Les savoirs transmis et préservés par les femmes quilombolas demeurent malheureusement largement ignorés, ainsi que le rôle éducatif qu'elles jouent. L'absence de reconnaissance de leurs rôles constitue l'un des enjeux majeurs de cette recherche. Afin de reconnaître le rôle que ces femmes jouent dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux quilombolas, j'ai choisi de mener une étude sur la question. Ce mémoire présente ce projet de recherche en cinq chapitres. Dans le premier chapitre, je présente le contexte de la violence épistémique subie par les peuples colonisés, en mettant en lumière la manière dont ces derniers ont été privés de leur savoir, de leur culture et de leur histoire. Il est également exposé que, parmi les multiples formes de résistance à la violence de l'esclavage, la formation

des quilombos a joué un rôle essentiel. Je présente le contexte de l'éducation des adultes au Brésil, ainsi que l'éducation des adultes à la lumière de Paulo Freire. Dans ce chapitre, je présente également les femmes et leur rôle dans l'éducation des adultes et la situation actuelle des quilombos. Ce chapitre se termine en démontrant le problème de recherche, la pertinence à la fois sociale et scientifique de cette recherche, ainsi que l'objectif et la question de recherche.

Dans le chapitre 2, je mets en lumière les éléments du cadre théorique mobilisés pour mener la recherche, notamment la théorie de l'épistémicide, ainsi que l'épistémicide dans le contexte brésilien. Dans ce chapitre, je fais appel au concept de l'intersectionnalité qui me permet de discuter des inégalités existantes entre les femmes. Ensuite, je présente la théorie de la reconnaissance, notamment la manière dont la reconnaissance est associée à la distribution. Enfin, je termine en présentant le concept d'éducation émancipatoire.

Dans le chapitre 3, je présente les éléments de la méthodologie. Je débute en décrivant ma posture en tant que chercheuse. Ensuite, je présente la méthodologie avec la méthode des récits de vie choisie pour la collecte de données, Par la suite, je présente le terrain de recherche, le recrutement des participantes et la collecte des données. Après cela, les stratégies pour mettre en place l'analyse des données sont présentées. Je finalise ce chapitre en expliquant les mesures éthiques qui ont été prises pour réaliser la recherche.

Le chapitre 4, pour sa part, présente les résultats de la recherche. Il est subdivisé en quatre parties. Tout d'abord, j'expose les portraits des participantes à la recherche. Ensuite, je mets de l'avant leur rôle dans la préservation de l'héritage afrodescendant. Par la suite, je souligne la transmission de savoirs ancestraux par les femmes quilombolas, ainsi que l'enjeu de la reconnaissance des savoirs par lequel passent les participantes. Et, finalement, je présente les femmes quilombolas comme des gardiennes des savoirs ancestraux.

Dans le chapitre 5, je mène une discussion approfondie des résultats en m'appuyant sur le cadre théorique. J'aborde alors l'effet de l'épistémicide dans la vie des participantes de l'enfance à l'âge adulte. Ensuite, je porte un regard intersectionnel sur le rôle éducatif des femmes quilombolas. Après, j'aborde le parcours de la reconnaissance et de la légitimité des savoirs et du rôle de ces femmes. Cela est réalisé en lien avec les actions pour décoloniser les savoirs et pour détourner l'épistémicide. Je finalise ce chapitre en abordant les limites de la recherche.

## CHAPITRE 1

### PROBLÉMATIQUE

Je débute cette section de la problématique par une brève histoire de la formation du peuple brésilien à partir de l'invasion portugaise jusqu'à la création des quilombos. La deuxième partie se concentre sur le modèle de l'éducation bancaire comme une contribution au renforcement de l'éducation coloniale, ainsi que sur l'histoire de l'éducation des adultes au Brésil. Cette partie parle plus spécifiquement de l'accès à l'éducation des personnes noires ainsi que de leurs luttes pour les droits civiques au Brésil. Elle se termine en mettant en lumière le rôle des femmes dans l'éducation des adultes. La troisième partie se concentre sur les Quilombolas dans le contexte d'aujourd'hui en soulignant les savoirs et l'éducation quilombola, ainsi que les savoirs réduits au silence. La dernière partie de ce chapitre présente le problème, la pertinence sociale et scientifique de la recherche, ainsi que l'objectif et la question de recherche.

#### 1.1 Colonisation et esclavage au Brésil

Le Brésil était occupé par les peuples autochtones avant l'invasion portugaise. Jaime Pinsky (1992), auteur du livre *Escravidão no Brasil* (Esclavage au Brésil), parle des impacts de l'esclavage sur la vie des personnes esclavagisées au Brésil. L'auteur se concentre particulièrement sur la brutalité du système esclavagiste ainsi que sur la résistance et la révolte des personnes esclavagisées face à cette oppression violente. Selon Pinsky (1992), au début de la colonisation, les Autochtones ont été attirés par les produits apportés par les Portugais et ils ont accepté de les servir en échangeant de la nourriture et du *pau-brasil* (arbre de couleur rougeâtre, originaire du Brésil) contre les nouveautés portugaises. Cependant, après avoir perdu leur intérêt pour les nouveautés apportées par les Portugais, ils ne voulaient plus les servir (Pinsky, 1992). Armés, les Portugais ont asservi les Autochtones pour poursuivre l'extraction des richesses de leur terre. L'histoire de la formation du peuple brésilien est le résultat de viols, parce qu'au début de la colonisation, les Portugais exploitaient non seulement les richesses du Brésil, mais aussi les corps des femmes autochtones.

Dans son article sur les relations ethniques et raciales au Brésil, l'auteur Gabriel Papa Ribeiro Esteves (2018) examine les préjugés et leurs conséquences graves sur la vie des personnes noires. Selon Esteves (2018), l'arrivée forcée des Africain.e.s a entraîné une multiplication des cas de viol. Les corps de plus de quatre millions d'Africain.nes ont été déshumanisés et mis au service du colonisateur portugais. Cette pratique a débuté en 1535 (Laurentino Gomes, 2019) et a pris fin officiellement le 13 mai 1888, avec la promulgation

de la loi d'abolition (Carlos Penna Brescianini, 2019 - Sénat fédéral). Pendant près de 400 ans, ces gens kidnappés par les Portugais et placés de force au Brésil dans une situation d'esclavage, ont été rendus invisibles, ont vu leur existence niée et leurs savoirs effacés. Ces personnes ont subi deux types de violences que nous appelons génocide et épistémicide (Boaventura de Sousa Santos, 1995; Ramon Grosfoguel, 2016; Francisca Marli Rodrigues de Andrade, 2019). Les Africain.nes n'étaient pas considéré.es comme des êtres humains.

### 1.1.1 Violence épistémique sur les peuples colonisés

L'épistémicide efface les savoirs ancestraux et se concentre sur les références eurocentriques dans le but de subalterniser et de mettre les minorités à l'écart (de Sousa Santos, 1995). Lorsqu'un groupe ne peut pas transmettre de connaissances ou raconter ses histoires, cela est considéré comme une injustice épistémique (Miranda Fricker, 2007; Rajeev Bhargava, 2013). Ces personnes souffrent de deux types d'injustices épistémiques. La première est l'injustice testimoniale, qui se produit lorsque leurs savoirs et leurs expériences sont jugées selon des stéréotypes et sont déclarés non-crédibles. La seconde est l'injustice herméneutique, qui survient lorsqu'il y a une lacune collective dans la compréhension et la signification des expériences et des savoirs de ces groupes qui sont affectés par des préjugés (Fricker, 2007). Ces personnes vues comme subalternes n'ont pas le droit d'établir leur propre identité (bell hooks, 1989). Leur réalité et leur identité sont définies par quelqu'un qui est reconnu comme sujet tandis qu'elles sont considérées comme des objets (Grada Kilomba, 2021).

Au Brésil, on nie l'existence du racisme puisque tout le monde prétend avoir du sang noir dans les veines. C'est ce qu'on appelle le mythe de la démocratie raciale (Aabadias do Nascimento, 1978; Lilia Moritz Schwarcz, 2011; Alexandre Rocha da Silva et Julio César do Valle, 2014; Lélia Gonzalez, 2015). Ce phénomène entraîne une crise d'identité dans le pays, car un savoir a été omis et cela peut résulter en une continuation de l'esclavage. Il est important de dire que là où il y a eu l'esclavage, il y a eu aussi de la résistance (João José Reis et Flavio dos Santos Gomes, 1996). En réponse à l'esclavage, un mouvement clandestin a émergé visant à lutter contre les injustices imposées aux corps noirs. Il était appelé le MN – Movimento Negro (Mouvement Noir) (Gomes, 2019). L'une des formes qu'a pris la résistance du MN était la formation des quilombos dans lesquels les femmes ont joué un rôle très important.

### 1.1.2 Création des quilombos comme stratégie de résistance à l'esclavage

La colonisation et l'esclavage ont laissé des marques profondes sur les peuples autochtones et sur les Afrobrésilien.es. Cependant, il est important de souligner que cette violence n'a pas eu lieu sans

rencontrer de résistance, car ces peuples n'ont pas accepté pacifiquement les conditions qui leur ont été imposées par le colonisateur. Selon Luiz Amado (2019) et Pinsky (1992), le colonisateur voulait légitimer l'asservissement du travail des peuples autochtones par la christianisation et par la possession de leur territoire, mais il s'est heurté à une forte opposition parce que les Autochtones connaissaient le territoire, à l'inverse des Portugais.

Dans le cas des personnes africaines kidnappées, elles n'ont pas non plus accepté la violence de la condition d'esclavage imposée, ni le modèle eurocentrique basé sur une seule façon de savoir, de vivre, de penser et même d'être. Lorsque les Africain.nes étaient réduits à l'esclavage, ces derniers ont toujours lutté pour que leur liberté et leurs savoirs ancestraux soient protégés. Ainsi, plusieurs d'entre eux ont fui et se sont organisés en quilombos. Les quilombos incarnent l'expression historique de la résistance au Brésil, le plus célèbre d'entre eux étant le Quilombo dos Palmares, qui fut le plus grand refuge pour les ex-esclavagisé.es de l'histoire du pays, avec une population de plus de vingt mille personnes (Carlos Nicolette, 2015). Les Quilombolas ont développé de nombreuses formes de résistance. C'est ainsi qu'ont pu être préservées leurs connaissances telles que leurs religions, leurs danses, ainsi que leurs méthodes de pêche et de création. Au fil du temps, les quilombos sont devenus des espaces de liberté en pleine période d'esclavagisme au Brésil. Les quilombos ont été pensés, créés et conservés par des personnes d'ascendance africaine et les descendant.es des personnes mises en esclavage, des personnes noires. Chaque territoire quilombola créait des techniques de défense comme la capoeira afin que les esclavagistes n'entrent pas sur leurs territoires.

Comme on l'a vu, l'esclavage a conduit à la formation des quilombos. Ceux-ci ont été créés comme une forme de lutte pour la liberté refusée aux Africain.ne.s réduit.e.s en esclavage. Selon João José Reis (1996), au XVIII<sup>e</sup> siècle, le terme « quilombo » était désigné par les Portugais comme une communauté composée d'au moins cinq personnes esclavagisées en fuite, établies dans des zones isolées et peu peuplées. Au Brésil, deux termes d'origine africaine ont été utilisés pour désigner les regroupements d'esclaves en fuite : *quilombos* et *mucambos* (dos Reis, 1996). Le concept de quilombo, selon Kabengele Munanga (1996), trouve son origine chez les peuples de langue bantoue, en particulier à partir du terme *kilombo*. Sa présence et sa signification au Brésil sont étroitement liées à certains groupes issus de ces peuples, dont les membres ont été réduits en esclavage et déportés vers le territoire brésilien. Étymologiquement, et selon diverses définitions lexicales, *kilombo* signifie « union », « campement », « village », « peuplement » ou encore « armée », comme le souligne Nei Lopes (1996) dans son *Dicionário Banto do Brasil*.

Giselda da Sila et Vandeir da Silva (2015) soulignent qu'à l'époque du Brésil esclavagiste, le nom de quilombo a été donné pour indiquer qu'il s'agissait d'un espace pour les criminel.le.s noir.e.s qui fuyaient les esclavagistes. Malgré tout, avec la constitution fédérale de 1988, le gouvernement du Brésil a reconnu les territoires des communautés quilombolas comme légitimes (da Silva et da Silva, 2015). Margarida Campos et Tainara Gallinari (2017), les personnes quilombolas qui ont assumé la résistance qui s'est installée grâce à l'audace que des personnes noires ont eue en fuyant les esclavagistes et en créant leurs quilombos (2017). Il existe de grandes différences entre les quilombos parce que chacun a été formé à un moment différent durant l'époque de l'esclavage. Néanmoins, les quilombos se ressemblent parce qu'ils représentent des espaces de résistance et de protection de la culture et des savoirs quilombolas.

Les esclavagistes ont lutté pendant des années pour détruire les quilombos, mais ils n'ont jamais pu les abolir. D'après Carlos de Souza Filho et Fernando Prioste (2017), bien qu'ils aient capturé et tué les leaders de plusieurs quilombos, ils n'ont pas réussi à vaincre les communautés quilombolas. Selon l'*Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística* - l'IBGE (Institut Brésilien de Géographie et de Statistiques), il y a aujourd'hui environ 3 000 communautés quilombolas enregistrées (2019). Ces communautés ont acquis le droit de posséder leur territoire et disposent d'un titre officiel délivré par le gouvernement fédéral. Ce titre garantit leurs droits à résider sur le territoire et à transmettre leurs droits aux générations futures. Dans les faits, selon le recensement de l'IBGE (2019), il y aurait environ 6 000 communautés quilombolas qui poursuivent leur résistance. Néanmoins, les communautés ne sont pas toutes enregistrées, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas toutes le même droit au territoire.

## 1.2 Éducation bancaire : une contribution au renforcement de l'éducation coloniale

Comme nous l'avons vu précédemment, avant l'invasion portugaise du Brésil, celui-ci était habité par de nombreux peuples autochtones (Pinsky, 1992), chacun ayant ses propres formes d'organisation sociale, culturelle et éducative. Ces peuples pratiquaient des formes d'éducation, mais celles-ci ne ressemblaient pas à l'idée d'éducation formelle telle que nous l'entendons aujourd'hui dans les modèles coloniaux. En ce sens, les personnes qui habitaient le Brésil ont non seulement vu leurs vies déshumanisées, mais aussi leurs savoirs disqualifiés. Cela constitue un épistémicide. Avant la colonisation portugaise, les peuples autochtones Tupi-Guaranis appelaient le territoire qui correspond aujourd'hui au Brésil « Pindorama », ce qui signifie « terre des palmiers » (Marilda Castanha, 2008). Les Portugais ont commencé par changer le nom du pays pour ensuite imposer une éducation visant la domestication des habitants du pays.

La colonisation du Brésil par les Portugais visait à exploiter le peuple ainsi que les terres brésiliennes. Pour cela, l'éducation, tant pour les enfants que pour les adultes, n'était pas un enjeu important aux yeux du colonisateur. Ce dernier voulait uniquement exploiter les richesses du pays pour les envoyer au Portugal, se limitant à communiquer avec les locaux pour y parvenir. Dans le contexte de la colonisation, dès les années 1500, le jalon de l'histoire de l'éducation a été marqué par l'éducation jésuite qui visait à catéchiser les Autochtones et à les convertir au christianisme. Le prêtre Manuel da Nóbrega (1955) les considérait comme des feuilles blanches à remplir. Il a affirmé : « Ici, peu de lettres suffisent, car tout est du papier blanc [Notre traduction]<sup>1</sup> ». Avec cette phrase débute au Brésil le modèle d'éducation bancaire, qui renforce l'éducation coloniale.

Selon Freire (2021), la conception bancaire de l'éducation est une éducation où la personne éducatrice est celle qui possède le savoir à déposer dans la personne apprenante. Selon l'auteur, « dans la vision "bancaire" de l'éducation, le "savoir" est un don de ceux et celles qui se jugent savantes à ceux et celles qui sont considérées comme des ignorantes » (p. 68). Il explique que l'éducation bancaire est utilisée comme instrument d'oppression. Dans cette perspective, Sérgio Hadad et Maria Clara Di Pierro expliquent que les actions éducatives développées par les Jésuites durant la période coloniale avaient pour objectif de favoriser le colonisateur pour qu'il soit en mesure de s'approprier les biens des peuples autochtones (2000). Ce modèle d'éducation bancaire, tel que décrit par Freire, est encore ancré dans l'éducation brésilienne. Aujourd'hui, malgré quelques progrès, elle continue à bénéficier aux enfants des colonisateurs et à leur raconter leurs histoires.

Actuellement, dans plusieurs parties du monde, la pensée néolibérale associée à l'extrême droite condamne l'éducation émancipatoire et privilégie l'éducation bancaire. Dans leur article intitulé *Illustrations of ethical dilemmas during ethnographic fieldwork: when social justice meets neoliberalism in adult education* (2023), Virginie Thériault et Jean-Pierre Mercier soulignent que lorsque les politiques et pratiques néolibérales prédominantes se répandent dans l'éducation des adultes, les situations de précarité peuvent être exacerbées. Au Brésil, l'extrême droite s'est renforcée avec l'élection de Jair Bolsonaro en 2018. À ce sujet, Inny Accioly (2020) explique qu'aujourd'hui, la pensée de Freire est menacée au Brésil par cette extrême droite, parce que les idées dictatoriales imposées au pays ne s'alignent pas avec le concept d'éducation émancipatoire. Selon Accioly, Freire propose un modèle éducatif d'émancipation dans le but de lutter contre les injustices sociales. La chercheuse explique que le

---

<sup>1</sup> Traduction libre de « Aqui poucas letras bastam, pois tudo é como papel em branco » (da Nóbrega, 1955, p. 100).

travail de Freire dépasse son époque et que ses œuvres se renouvellent en période de radicalisation et de situations limites.

Les pratiques néolibérales menées par l'extrême droite au Brésil ont encouragé les invasions des territoires quilombolas et autochtones. Ces deux peuples vivent des situations limites qu'ils ont besoin de surmonter. Pour que toutes les personnes se libèrent et que chacune soit considérée comme une citoyenne, il est nécessaire que tous aient l'occasion de s'émanciper, sans exception pour les peuples quilombolas. D'après Carneiro (2005), l'épistémicide appliqué au domaine de l'éducation permet de comprendre comment la construction de l'Autre comme non-être du savoir et de la connaissance est liée à la modernité occidentale. Elle explore l'interconnexion avec l'expérience coloniale, qui continue d'influencer aujourd'hui le domaine du savoir en tant qu'instrument au service de l'affirmation culturelle et raciale de l'Occident (Carneiro, 2005). En effet, l'éducation bancaire ne pousse pas la personne apprenante à remettre en question les structures de pouvoir établies.

### 1.2.1 Éducation des adultes au Brésil

Selon Maria José do Rosário et Clarice Nascimento de Melo (2015), sous le commandement du prêtre Manuel da Nóbrega, les jésuites et leurs œuvres se sont répandus dans le pays, notamment dans toutes les régions du Brésil. En 1570, les jésuites, en charge de l'éducation au Brésil, avaient déjà huit établissements d'enseignement, cinq écoles élémentaires et trois écoles techniques. De plus, ils ont massivement catéchisé les Autochtones, éduqué les enfants des colons et formé de nouveaux prêtres ainsi que l'élite intellectuelle brésilienne. Ils ont également promu le contrôle de la foi et de la morale des habitants de même que favorisé la diffusion et l'unification de la langue portugaise, du nord au sud du pays (do Rosário et de Melo, 2015). Bénéficiant de privilèges fiscaux, les jésuites avaient beaucoup de pouvoir et de richesse, ce qui a fini par se heurter aux intérêts de l'État portugais, entraînant ainsi leur expulsion en 1759 (Renato Pereira Brandão, 2009). Sans la présence des jésuites, l'éducation a été mise de côté pendant soixante-cinq ans. En 1824, la première constitution impériale brésilienne prévoyait une loi garantissant l'éducation primaire pour tous (Dos Passos, 2012), mais cette garantie ne s'est pas concrétisée dans la pratique (Haddad et Di Pierro, 2000). Les écoles étaient fréquentées par les garçons des familles les plus aisées, car les filles étaient considérées comme ayant moins de capacités intellectuelles (Ricardo Westin, 2020). L'éducation des adultes était totalement négligée (Haddad et Di Pierro, 2000). La loi affirmait que l'éducation était destinée à tous, mais implicitement, elle était conditionnée par des critères raciaux, financiers, d'âges et de genres.

Martha Giudice Narvaz, Sita Mara Lopes Sant'Anna et Fani Averbuh Tesseler (2013) soulignent que la première loi sur l'éducation des filles est apparue en 1827, soit trois ans après la loi garantissant l'école primaire pour tous. Selon le texte du Sénat fédéral du Brésil (Ricardo Westin, 2020), cette nouvelle loi exigeait que les filles apprennent à lire, à écrire et à effectuer quelques opérations mathématiques. Elle prévoyait également que les filles suivent principalement des cours de travaux domestiques, tels que la couture, le tricot et la broderie (Westin, 2020). Cependant, cette loi ne s'étendait pas aux personnes afrobrésiliennes.

Dix ans après la loi de 1824 sur le droit à l'éducation, un nouvel acte a été ajouté, l'*Ato Adicional* de 1834. Cet acte stipule que l'éducation primaire doit être intégrale, gratuite, obligatoire et accessible également aux adultes, la considérant comme un droit (Haddad et Di Pierro, 2000). Toutefois, cet acte précise que la responsabilité de l'éducation primaire sera transférée aux provinces, tandis que l'Empire restera responsable uniquement de l'éducation supérieure. En raison des difficultés financières des provinces, la loi n'a pas pu être appliquée. Il n'y a pas eu de changements; les personnes qui avaient déjà accès à l'éducation étaient les mêmes qui continuaient à en bénéficier (Haddad et Di Pierro, 2000).

### 1.2.2 Accès des personnes noires à l'éducation au Brésil

Pendant la période d'esclavagisme, le mouvement abolitionniste a été créé pour lutter contre la déshumanisation des peuples noirs. Le mouvement était composé de personnes diverses, parmi lesquelles on retrouvait des personnes de tout horizon : enseignantes, immigrantes, avocates, etc. D'après Diva Gontijo Muniz et Fabiana Francisca Macena (2012), le mouvement s'est organisé à travers des clubs, des journaux, par la distribution de brochures, ainsi que par la publication de livres, d'articles et de pétitions en faveur de l'abolition de l'esclavage. Les femmes y ont joué un rôle fondamental, car elles ont créé des associations abolitionnistes. Elles ont organisé des soirées de collecte de fonds ainsi que des conférences en faveur de l'abolition (Muniz et Macena, 2012). Grâce à toutes ces luttes, de 1831 à 1888, sept lois ont été adoptées, la septième étant la *Lei Áurea* (loi Aurea) de 1888 qui a « aboli » l'esclavage au Brésil. Toutefois, la liberté garantie par la *Lei Áurea* n'a pas apporté avec elle de mesures d'équité sociale et culturelle entre les personnes noires et les personnes blanches. Selon Surya Pombo de Barros (2016), c'était plutôt grâce à des initiatives privées telles que des confréries ou des associations que certaines personnes noires ont pu avoir un minimum d'accès à l'éducation.

En 1889, le Brésil a mis fin au régime monarchique et est devenu une république, mais les personnes noires continuaient d'être privées du droit à l'éducation. Selon Thyeles Borcarte Strelhow (2010), les personnes

non-alphabétisées étaient considérées comme des enfants; elles étaient donc perçues comme des personnes incapables de prendre des décisions importantes. Dans ce contexte, la Constitution républicaine a été élaborée, et en 1891, la situation s'est encore aggravée, car le droit de vote a été limité aux personnes alphabétisées et aux personnes possédant des biens, soit une minorité blanche formée d'hommes blancs, pénalisant spécifiquement la population noire (Strelhow, 2010). Les femmes ont également été pénalisées, n'ayant pas le droit de vote non plus. Néanmoins, un petit groupe pouvait accéder à l'éducation. En 1907, les femmes blanches et aisées représentaient moins de 5 % dans l'éducation réglementée. Pour les femmes noires, leur présence demeurait très minime, car les lois privilégiaient l'éducation des femmes ayant un pouvoir financier (Narvaz, Sant'Anna et Tesseler, 2013). À cette époque, certaines femmes noires ont pu étudier en se concentrant dans le domaine de l'éducation, du secrétariat et des soins infirmiers (Narvaz, Sant'Anna et Tesseler, 2013).

La Constitution de 1934 inclut pour la première fois dans l'histoire de l'éducation brésilienne un plan prévoyant un traitement spécifique pour l'éducation des jeunes et des adultes. Le gouvernement déléguait les responsabilités de l'éducation des adultes aux gouvernements de chaque état du Brésil, leur offrant peu de ressources. L'éducation des adultes au Brésil en tant que programme de politique publique s'est solidifié seulement à partir de la création de la *Lei Orgânica do Ensino Primário* (Loi organique pour l'enseignement primaire), créée en 1946, et du *Serviço de Educação de Adultos* (Service de l'éducation des adultes) créé en 1947 (Strelhow, 2010).

### 1.2.3 Éducation des personnes noires et luttes pour leurs droits civiques

Petrônio Domingues (2007) souligne un phénomène important qui a contribué au développement de l'éducation des adultes au Brésil : le *MN – Movimento Negro* (Mouvement Noir), qui n'a jamais cessé de lutter pour les droits des personnes noires. Ainsi, après l'abolition officielle de l'esclavage, en 13 mai 1888, le MN a intensifié sa lutte pour abolir les restrictions faites aux Noirs en raison de préjugés raciaux. Il avait comme raison d'être de mettre fin aux inégalités sociales entre les personnes noires et les personnes blanches. À cette fin, le mouvement a entraîné la création de publications pour dénoncer les actes commis contre les Noirs. Il s'agissait de journaux qui traitaient des problèmes les plus divers touchant la population noire dans les domaines du travail, du logement, de l'éducation et de la santé (Domingues, 2007).

En 1936, le *FNB – Frente Negra Brasileira* (Front Noir Brésilien) a été fondé. Ce front de lutte représentait l'union des mouvements noirs et comptait plus de vingt mille membres. Selon Domingues (2007), ce

nombre important renforçait la capacité du FNB à faire entendre des revendications politiques et à obtenir des résultats. Ce mouvement était tellement bien organisé qu'il est devenu un parti politique. Domingues (2007) explique que le pouvoir du FNB était grand que le FNB a même été reçu pour une audience avec le président brésilien, le dictateur Getúlio Vargas. Après la rencontre avec le président, le FNB a réussi à obtenir certaines de ses revendications, comme la levée de l'interdiction d'admission des Noirs dans la garde civile de São Paulo. Le FNB a été aboli en 1937, et le MN a été réduit au silence par le contexte sociopolitique autoritaire et dictatorial, ce qui a conduit à la dissolution de ce dernier. Avec la perte de ce fort représentant, cela a retardé le développement et l'accès à l'éducation des adultes pour les personnes noires.

Près d'une décennie plus tard, en 1945, avec la chute de la dictature de Getúlio Vargas, le MN reprend ses activités et de nouvelles initiatives axées sur l'éducation des personnes adultes noires émergent. Par exemple, c'est le cas du *TEN – Teatro Experimental Negro* (Théâtre expérimental noir), qui est fondé à Rio de Janeiro en 1944, juste avant la fin de la dictature de Getúlio Vargas. Abdias do Nascimento, qui est considéré comme l'un des plus grands représentants de la culture noire et défenseur des droits humains au Brésil et dans le monde, était le principal dirigeant du théâtre. Abdias do Nascimento a vécu l'exil en raison de ses idées révolutionnaires. Il était poète, écrivain, dramaturge, artiste plasticien, professeur, politicien et militant des droits civiques et humains des populations. Il a fondé des organisations pionnières dans la lutte pour les droits des personnes noires. Selon Abdias do Nascimento (2004), le TEN a été créé dans le but de contribuer à bâtir un Brésil meilleur, véritablement juste et démocratique, où toutes les personnes et cultures seraient respectées dans leurs différences tout en étant égales en droits et en opportunités. Le TEN visait à privilégier la performance des acteurs et des actrices noires.e.s, mais il a atteint d'autres objectifs (Domingues, 2007), dont la publication d'un journal appelé *Quilombo* et des cours d'alphabétisation et de couture destinés aux adultes. Abdias do Nascimento a aussi fondé des organisations comme l'*Instituto Nacional do Negro* (l'Institut national des Noirs.e.s) et *O museu do negro* (le Musée du peuple noir), ainsi que le *MNU – Movimento Negro Unificado* (mouvement noir unifié) (Domingues, 2007).

Malgré la création des organismes par Abdias do Nascimento et des lois, les personnes noires ont continué pendant plusieurs années à se voir refuser l'accès à l'éducation au Brésil. Le droit à l'éducation est resté réservé aux personnes blanches. Cette situation s'explique en raison du contrat racial qui, dans *Le contrat racial* de Charles Mills (2023), est présenté comme un contrat implicite capable de contrôler les relations dans les sociétés. Il fonctionne en faveur de la suprématie blanche (Mills, 2023). Selon l'auteur, « [l]a

suprématie blanche est le système politique qui, sans jamais être nommée, a fait du monde ce qu'il est aujourd'hui » (Mills, 2023, p. 31).

En 1952, une action timide émerge avec le lancement de la *CNER - Campanha Nacional de Educação Rural* (Campagne nationale d'éducation rurale), afin de transmettre l'éducation de base aux enfants et aux adultes des zones rurales. Selon Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia et Vera Ribeiro, en 1958, la Campagne nationale pour éradiquer l'analphabétisme est créée. Néanmoins, toutes les campagnes d'éducation sont alors sévèrement critiquées, parce que le système éducatif était toujours marqué par une hiérarchie. Les personnes en situation de subalternisation ont été exclues de l'accès à l'alphabetisation. Selon Érico Vital Brazil et Schuma Schumacher (2000), la hiérarchie de genre, de race et de classe au Brésil était la production d'un système éducatif qui priorisait l'exclusion. Cela nous montre que la privation de l'accès à l'éducation pour le peuple noir a été soigneusement orchestrée par le système au fil de l'histoire. Il faut souligner qu'aucune de ces campagnes d'alphabetisation n'a fonctionné pour les adultes, car les méthodes d'enseignement ne convenaient pas à la personne apprenante adulte. C'est dans ce contexte qu'émerge l'éducation populaire émancipatoire de Paulo Freire en 1960 qui sera expliquée plus en détail dans le cadre théorique.

Comme l'illustre l'histoire de l'éducation brésilienne, celle-ci était fondée sur le modèle de l'éducation bancaire, où la personne apprenante est perçue comme un réceptacle de savoir. Pour rompre avec cette pensée dans laquelle les gens seraient comme des feuilles blanches qu'il faut remplir, l'éducation dialogique de Paulo Freire se présente comme une alternative. Freire croit que nous ne devons pas voir la personne apprenante comme un contenant à remplir dans lequel nous déposons des idées et des savoirs. Il faut dialoguer, parce qu'avec le dialogue vient la liberté de penser et d'agir, et le résultat est l'apprentissage dans le but d'une transformation sociale.

En 1963, la loi sur le droit de vote permettait uniquement aux Brésiliens alphabétisés de voter (Strelhow, 2010). Seules les personnes sachant lire et écrire étaient considérées comme des citoyennes. Dans les années 60, Freire développe un projet pédagogique populaire, qui lui permet de développer sa pédagogie de conscientisation à Angicos au Brésil (Maria Elizete Guimarães Carvalho et Maria das Graças da Cruz Barbosa, 2011). Selon les auteures, cette approche d'alphabetisation obtient beaucoup de succès et permet d'alphabetiser 300 adultes en 40 jours. Il est important de mettre l'accent sur le fait que Freire réussit ce défi éducatif en utilisant les mots du quotidien des apprenants (Carvalho et da Cruz Barbosa, 2011).

### 1.3 Femmes et leur rôle dans l'éducation des adultes

Nous ne pouvons pas parler d'éducation sans souligner le rôle que jouent les femmes dans l'éducation des adultes. Un rôle qui se joue de différentes manières : comme apprenantes, enseignantes et parfois comme agentes de transformation sociale. Néanmoins, leurs contributions demeurent souvent méconnues (Audrey Dahl, 2022). La non-reconnaissance du rôle des femmes en éducation, que ce soit pour les jeunes ou les adultes, a toujours été justifiée par l'idée, défendue par le système, qu'elles seraient naturellement destinées à la maternité et aux tâches domestiques (Silvia Federici, 2014).

Sous la direction de Françoise Laot et Claudie Solar (2018), le livre *Pionnières de l'éducation des adultes* a été publié afin de combler l'absence d'écrits qui présentaient le rôle des femmes en éducation des adultes. Les autrices soulignent que « les travaux historiques sur l'éducation des adultes sont nombreux, quoique la perspective soit surtout orientée sur la gent masculine » (Laot et Solar, 2018, p. 22). D'après ces autrices, le rôle des femmes a été négligé dans l'éducation et la formation des adultes, surtout en raison de leur statut de femmes. Elles expliquent ce qui suit :

Dans ce domaine, comme dans l'histoire en général, le rôle qu'ont joué les femmes dans le développement des idées et la mise en œuvre de pratiques sociales a été largement omis. Le champ de l'éducation et de la formation des adultes a longtemps été, et reste encore aujourd'hui, très masculin, du moins dans l'image qui en est répandue. (p. 13)

Laot et Solar ont constaté cette situation quand elles ont commencé à rédiger quelques récits biographiques de femmes qui ont marqué l'éducation des adultes. Les autrices proposent de raconter les histoires de onze femmes qui ont joué un rôle très important dans l'histoire de l'éducation des adultes dans le monde francophone et américain. La recherche a été basée sur les histoires de vies et les actions éducatives des femmes. Les femmes choisies sont des femmes qui se sont différenciées de la norme imposée dans leur société. Elles ont agi sur différents fronts et plusieurs d'entre elles n'étaient même pas conscientes du rôle éducatif qu'elles avaient (Laot et Solar, 2018).

L'ouvrage de Laot et Solar revêt d'une grande importance, car il cherche à combler le vide historique concernant le rôle des femmes qui ont contribué à l'éducation des adultes à travers le monde. Toutefois, en se basant sur des archives écrites, l'ouvrage n'a pu raconter que les histoires des femmes européennes et américaines, déjà en partie connues grâce aux écrits qui leur étaient consacrés. Cette façon de raconter les histoires peut nous limiter lorsqu'il est question de raconter des histoires de l'autre côté du Nord global.

« Raconter les contributions des femmes à l'éducation des adultes » (2022) est un article écrit par Dahl qui, à travers l'analyse d'histoires orales portant sur des femmes investies en éducation des adultes, propose une alternative pour faire l'histoire des femmes en l'absence de documentation écrite. L'autrice explique que lorsqu'une recherche documentaire ne permet pas de mettre en évidence les faits marquants des femmes, utiliser une méthodologie d'histoire orale peut être judicieux. En effet, pour rendre visibles les histoires des femmes, il faut parfois générer des archives et l'enregistrement de témoignages oraux peut être une façon de le faire. De plus, ce travail démontre l'importance d'orienter notre regard vers des savoirs multiples, des savoirs ignorés, voire effacés dans notre histoire, tout en mettant en évidence les rôles de quatre femmes ayant œuvré en éducation des adultes. Un autre élément mis de l'avant par cette recherche est que lorsque les femmes racontent, elles font un récit du collectif :

ces femmes mettent de l'avant la contribution de plusieurs autres, parfois nommées, parfois anonymes, mais toujours regroupées. La collecte de leur histoire orale contribue à développer une mémoire collective plus inclusive parce qu'elle raconte l'histoire d'un point de vue situé qui inclut des perspectives moins entendues. Elles témoignent de l'agentivité des femmes dans la transformation de leur réalité ou, du moins, dans le travail investi pour l'amélioration de leurs conditions de vie. (2022, p. 61)

En conclusion, Dahl constate que les histoires orales sont pertinentes, car elles contribuent à la construction d'une mémoire qui a une portée éducative. Ce type de recherche joue un rôle historique et féministe, car il donne le rôle principal à celles qui racontent leur histoire. L'autrice ajoute qu'analyser les histoires de ces quatre femmes l'a aidée « à mieux comprendre de quelle manière des alliances se sont tissées entre l'éducation des adultes et le mouvement des femmes et sont arrivées à nourrir un mouvement de transformation sociale » (2022, p. 63).

### 1.3.1 Des recherches portant sur le rôle des femmes en éducation

D'autres travaux de recherche sur le rôle des femmes en éducation ont été menés. Je remarque que dans les recherches réalisées sur les femmes dans le champ de l'éducation, il y a notamment des recherches centrées sur l'invisibilité et le manque de valorisation des femmes qui éduquent les enfants (Mej Hilbold, 2016). D'autres recherches mettent en évidence l'augmentation de la présence des femmes dans le domaine de l'éducation durant le XVIII<sup>e</sup> siècle, et plus précisément durant la Révolution française (Isabelle Brouard-Arends et Marie-Emmanuelle Plagnol-Diéval, 2016). Enfin, des recherches existent également sur l'implication des femmes dans les internats de rééducation pour filles (Anne Thomazeau, 2005).

Plus près de mon sujet, des recherches ont été menées sur les savoirs ancestraux quilombolas. Dagoberto José Fonseca (2014) a présenté dans sa recherche les sujets et les connaissances quilombolas qui constituent l'éducation existante dans les communautés quilombolas de São Paulo. Dans cette recherche, Fonseca (2014) explique que les communautés ont reçu une aide précaire du système public dans plusieurs domaines, dont l'éducation. Récemment, une étude portant sur les connaissances des femmes quilombolas et l'éducation populaire s'est concentrée sur les expériences de ces femmes dans le processus d'alphabétisation des jeunes, des adultes et des personnes âgées quilombolas, dans une école de l'État du Maranhão, une région du nord du Brésil (Tercila Maria da Cruz Silva et Kelly Almeida de Oliveira Oliveira (2021). Cette recherche a été réalisée dans un quilombo et s'est concentrée sur l'éducation en milieu scolaire. Da Cruz Silva et de Oliveira (2021) ont cherché à comprendre qui étaient les participantes de l'Éducation des jeunes, des adultes et des personnes âgées (EJAI), en explorant leurs environnements sociaux, leurs histoires, leurs coutumes et leurs savoirs, afin d'analyser les défis rencontrés par ces femmes dans leur processus d'alphabétisation au sein de l'EJAI. La recherche visait également à étudier les pratiques d'enseignement.

#### 1.4 Quilombolas dans le contexte d'aujourd'hui

Comme mentionné précédemment, les communautés quilombolas se sont formées à partir des personnes qui se sont réfugiées dans des territoires éloignés pour fuir l'esclavage. Aujourd'hui, ces territoires demeurent des lieux de résistance, et c'est depuis ces espaces de lutte que les Quilombolas continuent de faire face à de nombreux défis pour survivre. À l'époque de l'esclavage, ils étaient traqués pour être réduits en esclaves ou tués. Aujourd'hui, selon Maria Raimunda Penha Soares (2020), ils mènent un combat constant pour faire valoir leur droit à la possession de leurs terres. De plus, ils sont victimes d'une tentative d'effacement constant de leurs modes de vie et de leurs pratiques centenaires de savoirs, qui portent en elles des éléments anticapitalistes (Soares, 2020).

De nombreux quilombos se trouvent dans des zones rurales, tandis que d'autres sont situés dans des zones urbaines. Une chose est certaine : qu'ils soient ruraux ou urbains, les quilombos font face aux mêmes défis; ils sont marginalisés. Fernando Bueno Oliveira et Maria Idelma Vieira D'Abadia (2015) expliquent que les quilombos urbains sont des espaces ethniquement différenciés, constitués de groupes identitaires qui cherchent à faire reconnaître leur identité et à obtenir la sécurité juridique de leur droit à la propriété, afin de rompre le cycle de la ségrégation spatiale. Les communautés quilombolas rurales, pour leur part, subissent une réduction brutale de leurs terres, ainsi que l'expansion de projets urbains qui ne respectent

pas leurs territoires (Oliveira et D'Abadia, 2015). Les autrices soulignent que ces problèmes résultent de l'absence de titrisation de leurs terres. La délivrance des titres de propriété se fait de manière très lente, principalement à cause de la bureaucratie des instances du gouvernement provincial et fédéral.

Malgré ces difficultés, les Quilombolas bénéficient, depuis 2000, du soutien de la CONAQ - Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (Coordination Nationale d'Articulation des Communautés Rurales Noires Quilombolas), fondée pour les représenter à l'échelle provinciale et régionale (CONAQ, 2016). Les objectifs de la CONAQ sont de lutter pour garantir l'utilisation collective du territoire, mettre en œuvre des projets de développement durable, promouvoir des politiques publiques qui prennent en compte l'organisation des communautés de quilombos, assurer une éducation de qualité en accord avec leur mode de vie, renforcer le leadership et l'autonomie des femmes quilombolas, favoriser la permanence des jeunes dans les quilombos et, surtout, défendre l'usage commun du territoire et des ressources naturelles, tout en vivant en harmonie avec l'environnement (Selma Dealdina dos Santos et Ana Sanches, 2023). Les luttes ont permis d'obtenir des changements notables, tels que l'identification, la reconnaissance, la délimitation et la démarcation des terres occupées par les descendants des communautés quilombolas

#### 1.4.1 Savoirs et éducation quilombolas

Les droits des peuples quilombolas progressent très lentement. En ce qui concerne les écoles quilombolas, elles n'ont été instaurées que le 20 novembre 2012, lorsque la présidente du Brésil, Dilma Rousseff, a mis en place une politique définissant que l'éducation quilombola devait se dérouler dans des écoles spécifiques, avec un programme adapté à leur culture et à leurs besoins (Campos et Gallinari, 2017). Ces nouvelles mesures, qui soutiennent l'éducation quilombola, indiquent qu'il est nécessaire de construire un programme scolaire ouvert, flexible et interdisciplinaire, conçu pour articuler ensemble les savoirs scolaires et les savoirs ancestraux construits par les communautés quilombolas (Brasil, 2012).

Bien qu'avant 2012, la scolarité basée sur leur culture n'ait pas été accessible aux peuples quilombolas, ceux-ci ont déployé leurs propres moyens éducatifs, créés par et pour les Quilombolas. Nous pouvons penser que cette éducation a joué un rôle dans la préservation et dans la transmission de la culture quilombola. Selon Monica Ribeiro da Silva et Nora Krawczyk (2016), parmi les principes de l'éducation quilombola figurent le sentiment d'appartenance et l'identité culturelle. Ces principes incluent la reconnaissance et la valorisation de la culture, de l'histoire et de l'identité propres aux communautés quilombolas, contribuant ainsi à renforcer l'estime de soi et l'identité ethnique et raciale. Un exemple de

préservation de la culture est le *jongo* (Andrade et Xavier, 2020), un mélange de danse et de magie, qui fait partie du patrimoine culturel brésilien. Un autre exemple est la *capoeira*, qui mélange la danse et les arts martiaux. La *capoeira* a été déclarée comme patrimoine immatériel de la culture brésilienne par l'*IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* (Institut du patrimoine historique et artistique national) le 15 juillet 2008.

Un autre exemple de savoirs quilombolas qui fait partie d'une culture ancestrale est l'agriculture brésilienne quilombola. Elle constitue une éducation basée sur la relation des agriculteurs.trice.s avec la terre. Selon Lourival Fidelis (2011), l'agriculture quilombola est l'agriculture traditionnelle typique, car elle représente un mélange entre des techniques agricoles africaines et la gestion de l'agriculture des peuples autochtones. D'après le Quilombola Antonio Bispo dos Santos (2018), pour ces communautés, l'éducation et le territoire sont indissociables. En effet, pour les populations traditionnelles, évoquer le territoire revient à évoquer l'éducation. Les peuples traditionnels quilombolas n'ont jamais considéré la terre comme un espace d'exploitation économique. Pour eux, la terre est la mère et elle n'est pas là pour faire de l'argent : elle est là pour nous faire vivre (dos Santos, 2018). Ainsi, les principes de l'éducation quilombola, qui ne sont pas fondés sur la colonialité, ne dialoguent pas avec l'éducation bancaire jésuite instaurée depuis 1570.

#### 1.4.2 Savoirs réduits au silence

La parole est un instrument de pouvoir capable de préserver les savoirs ancestraux. Cependant, lorsque les individus sont privés de la possibilité de s'exprimer, ils perdent le pouvoir de transmettre et de maintenir leurs connaissances. Kilomba (2021) explique que le colonialisme a imposé le silence aux personnes colonisées, en les privant de leur voix et en étouffant leurs savoirs et leurs expériences. Au Brésil, l'une des marques les plus profondes laissées par les colonisateurs a été de réduire au silence les peuples autochtones. Ceux qui habitaient les terres brésiliennes avant les invasions ont vu leurs histoires et leurs savoirs effacés. L'épistémicide au Brésil a touché fortement les Autochtones. Elle a également affecté les Africain.e.s et les Afro-descendant.e.s brésilien.ne.s, les rendant invisibles et effaçant leur présence et leurs contributions. L'épistémicide des savoirs ancestraux des personnes enlevées d'Afrique et envoyées au Brésil en situation d'esclavage a constitué un outil puissant pour les maintenir dans cette condition d'asservissement. La fuite vers les quilombos a permis aux savoirs ancestraux des peuples quilombolas de se perpétuer et de continuer à exister.

Les Quilombolas utilisaient l'oralité pour transmettre leurs savoirs, leurs expériences et leurs cultures afin de développer chez les personnes apprenantes une prise de conscience de l'importance de leur existence. Il est important de souligner que, pour survivre, les hommes quittaient la maison pour chasser ou pêcher, tandis que les femmes restaient à la maison. En étant présentes, ce sont finalement elles qui se chargeaient de transmettre la culture. Beaucoup de connaissances ont été développées et transmises dans les quilombos au fil des années par les femmes, mais sont malheureusement encore ignorées (Idemar Vizolli, Rosa Maria Gonçalves Santos et Renato Francisco Machado, 2012) et sont aussi réduites au silence.

#### 1.5 Problème de recherche : reconnaissance du rôle éducatif des femmes quilombolas

Ma recherche ne concerne pas l'éducation en milieu scolaire, mais porte plutôt sur les savoirs ancestraux non formels enseignés et conservés par les femmes quilombolas. Il faut souligner que ce sont des travaux précieux et nécessaires, parce qu'il y a encore un vaste territoire non eurocentrique à explorer. Le colonialisme au Brésil a tenté d'assassiner la culture et la contribution des peuples noirs et autochtones du pays. Les peuples et les communautés traditionnels ont souffert de l'épistémicide et du racisme épistémique dans les livres, les musées, les films et dans tous les espaces de savoir. Il y a beaucoup à dire sur cette situation atroce, mais ce qui m'intéresse, c'est la préservation et la transmission des savoirs ancestraux des peuples noirs quilombolas à travers le travail éducatif des femmes.

L'histoire du Brésil a été racontée par le colonisateur et dans cette histoire, les savoirs ancestraux des peuples esclavagisés ont été effacés. Cela nous ramène à ce qu'a dit Chimamanda Ngozi Adichie (2009) à propos du problème de l'histoire unique racontée par les personnes qui détiennent le pouvoir. Selon elle, il est vrai qu'il y a des problèmes graves au Congo, au Nigeria et dans d'autres parties de l'Afrique, « mais il y a d'autres histoires, qui elles ne relèvent pas de la catastrophe, et il est très important, tout aussi important, d'en parler » (Adichie, 2009, p. 68). L'autrice explique aussi qu'elle a

toujours eu le sentiment qu'il était impossible de dialoguer véritablement avec un lieu ou une personne sans dialoguer aussi avec toutes les histoires de ce lieu ou de cette personne. La conséquence de l'histoire unique, la voici : elle dépouille les gens de leur dignité. Elle nous empêche de voir que nous partageons la même humanité. Elle met l'accent sur ce en quoi nous sommes différents, plutôt que sur ce en quoi nous sommes semblables. (p. 68)

Le problème d'une histoire unique se reflète dans la société brésilienne d'une manière qui fait en sorte que tout au long de ma formation scolaire, je n'ai jamais rencontré de professeur.es noir.e.s. De plus, je n'ai jamais été introduite aux penseur.euse.s et aux intellectuel.le.s noir.e.s comme références. Cette manière de raconter l'histoire a aussi permis d'effacer les luttes des esclavagisé.e.s et leurs mécanismes

de résistance, incluant leur vie dans les quilombos; c'est ce qu'on appelle l'épistémicide (Carneiro, 2005) ou le génocide culturel (Nascimento, 1978).

Les femmes jouent un rôle très important dans l'éducation partout dans le monde. Au Brésil, environ 80 % des personnes enseignantes sont des femmes (Bernadete Gatti, 2010). Ce scénario fait également partie de la vie quotidienne du peuple traditionnel quilombola, car ce sont aussi les femmes qui sont responsables du partage des savoirs. Pendant des centaines d'années, beaucoup de connaissances ont été développées dans les quilombos, principalement à travers le travail des femmes qui jouent un rôle dans la préservation et dans la transmission des savoirs. Ce scénario n'est pas seulement valable pour les peuples quilombolas, mais pour tout le monde. Sur l'échelle de l'invisibilité, les femmes quilombolas sont au premier rang. Ce sont des femmes discriminées, noires, pauvres, qui sont descendantes des Africain.e.s esclavagisé.e.s et elles habitent souvent en périphérie des villes. Elles ont donc peu accès aux espaces de pouvoir pour faire reconnaître leurs savoirs.

Malgré l'épistémicide vécu par leur communauté, les femmes quilombolas continuent à transmettre les savoirs ancestraux. Avec cette étude, je cherche à comprendre la façon dont elles ont réalisé et réalisent encore aujourd'hui ce travail. Le rôle éducatif des femmes quilombolas dans la préservation des savoirs quilombolas reste méconnu. Il faut le mettre en évidence afin de contribuer à la prise de conscience de la juste place de ces femmes et de la reconnaissance de leur travail éducatif.

#### 1.6 Pertinence sociale de la recherche

Actuellement, nous vivons une crise climatique qui a des impacts sur les conditions de vie des personnes et risquent d'en avoir encore plus dans les années qui viennent. Dans ce contexte, l'Amazonie, qualifiée de poumon du monde par João Alfredo Telles Melo et Deodato Aquino do Nascimento (2020), joue un rôle crucial dans l'équilibre écologique de la planète, un équilibre indispensable à la survie de l'humanité. L'environnement est attaqué quotidiennement par des agro-industries qui ne visent qu'à exploiter la terre. Selon Philip Martin Fearnside (2019), la situation s'est d'autant plus détériorée depuis le mois de janvier 2019 avec l'accession de Bolsonaro à la présidence. Il a fait ce qu'il avait promis pendant la campagne en proclamant qu'il ne protégerait ni les terres ni les peuples originaires. Il a aussi affirmé que les gens qui habitaient ces terres étaient comme des animaux dans des zoos (Borges et da Fonseca Fernandes, 2020). C'est dans ce climat de terreur que vivent les peuples traditionnels brésiliens.

Il est nécessaire de noter que la plupart des présidents du Brésil étaient en faveur de l'agro-industrie, à l'exception des périodes durant lesquelles le *PT – Partido dos Trabalhadores* (Parti des Travailleurs) était au pouvoir. En effet, durant ces moments, le président Lula da Silva et la présidente Dilma Rousseff ont travaillé afin de réduire la déforestation. Malheureusement, leur travail a été insuffisant (Melo et do Nascimento, 2020). Bolsonaro a fermement établi comme priorité gouvernementale la destruction des gardiens de l'Amazonie – les Ribeirinhos/Ribeirinhas, les Autochtones et les peuples quilombolas (Paulo Roberto Alentejano, 2020; Melo et do Nascimento, 2020). Pendant qu'il était au pouvoir, le gouvernement de Bolsonaro a encouragé les agro-industries à envahir les terres traditionnelles. Mello et do Nascimento sont d'avis que « rien n'est comparable à la tragédie que représente pour la forêt et ses peuples (et pour le pays dans son ensemble) l'administration actuelle de Bolsonaro » (2020, p. 33). En utilisant des termes d'argot discriminatoire, Bolsonaro a déclaré publiquement que les préoccupations concernant l'Amazonie ne portaient pas sur les peuples traditionnels ou les arbres, mais sur les minerais (Melo et do Nascimento, 2020; Mathieu Trouvé, 2021).

Mettre en évidence le travail de transmission et de préservation des savoirs ancestraux mené par les femmes quilombolas peut servir de source d'inspiration. Cela peut permettre aux individus de mieux apprécier l'importance du rôle qu'elles ont joué et continuent de jouer dans la préservation et la transmission de leurs savoirs ancestraux. L'émancipation est un processus complexe qui n'est pas facile à réaliser, mais elle peut apporter des bénéfices significatifs aux personnes impliquées. À ce sujet, Paulo Freire (1968; 2021) nous rappelle que l'émancipation est semblable à un accouchement douloureux. La symbolique utilisée par l'auteur sert à illustrer que, tout comme lors de l'accouchement, où à la fois la mère et l'enfant sortent transformés, le processus d'émancipation est également une expérience transformatrice. Dans la société, la personne qui est née de cet accouchement est une nouvelle personne qui a besoin de comprendre la relation entre l'opprimé.e et l'opprimeur.e pour ne pas s'émanciper toute seule, mais principalement en groupe. À la lumière de la situation des femmes quilombolas exposées dans ce chapitre, il apparaît crucial de démontrer que ces connaissances pourraient être bénéfiques à la préservation de l'environnement. Ces femmes possèdent des savoirs profondément enracinés dans la terre. Ainsi, des connaissances telles que les chants et les danses traditionnelles, l'agriculture et les langues contribueraient à enrichir les savoirs éducatifs de leur communauté et du Brésil.

Il est important de dire que dans un pays comme le Brésil où il y a une augmentation des politiques néolibérales, l'absence de politiques publiques contribue encore plus à l'invisibilité du peuple quilombola. Il faut dire que les politiques néolibérales visent à précariser l'éducation et que la logique du

néolibéralisme va contre le bien-être social et les politiques publiques sociales (Thériault et Mercier, 2020). Mener une recherche qui vise la reconnaissance des femmes racisées est une façon de lutter pour que des politiques publiques soient créées afin que les femmes quilombolas soient plus visibles. C'est pourquoi il est important de s'attarder sur le rôle que jouent ces femmes dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux quilombola.

### 1.7 Pertinence scientifique de la recherche

Dans son livre *Apprendre à transgresser : L'éducation comme pratique de la liberté*, hooks (2019) parle de l'absence d'espace dans les études scientifiques visant l'approfondissement de la discussion sur la femme noire. Reconnaître la manière dont les femmes noires quilombolas préservent et transmettent les savoirs est un sujet peu ou pas étudié dans le champ scientifique. Malgré l'émergence de nombreuses études sur la non-reconnaissance des femmes et de leur travail, il existe un consensus sur le fait qu'il reste beaucoup à dire à ce sujet.

Présenter d'autres récits dans le domaine scientifique contribue à réduire l'effacement des savoirs ancestraux de différents peuples, ouvrant à d'autres voix la possibilité de se faire entendre. Au Brésil, les Africain.e.s, qui ont été kidnappé.e.s et réduit.e.s à l'état d'esclavage, ont apporté des connaissances ancestrales pour pouvoir survivre dans leur nouveau pays (Silva, 2013). Parmi ces peuples, les femmes, et particulièrement les femmes quilombolas, ont joué un rôle important dans la transmission de leurs savoirs. Elles ont développé des savoirs d'une grande valeur qui peuvent bénéficier à tous. Peut-être pourrions-nous penser que ce projet de recherche porte sur un sujet pertinent dans le champ scientifique, parce que la recherche pourrait attirer d'autres questionnements et d'autres études liées à la problématique de la non-reconnaissance des savoirs de divers peuples. De plus, aborder d'autres types de savoirs et d'autres subjectivités est fondamental pour la construction de nouveaux apprentissages dans le champ scientifique.

Dans son article intitulé « Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : Débusquer le racisme épistémologique », Gina Thésée (2021) développe l'idée suivante :

Dans le contexte mondial de ce début de 21<sup>e</sup> siècle chargé de crises multiples (sociales, sanitaires, économiques, culturelles, politiques, migratoires, écologiques) qui convergent toutes vers la question raciale, la recherche, et tout particulièrement la recherche en éducation, ne peut poursuivre l'aveuglement volontaire, l'évitement, le déni, ou pire encore, l'invalidation de la question raciale. (p. 18)

Thésée (2021) poursuit en expliquant que la recherche en éducation ne doit pas invalider la question raciale et qu'elle doit oser « déconstruire le racisme épistémologique par des projets de recherche “sociale critique” et “ raciale critique” en éducation » (p. 19). Selon Thésée, « le racisme épistémologique a trait aux dynamiques de construction de savoirs sur l'Autre, à propos de l'Autre, mais sans l'Autre, contre l'Autre et souvent, au détriment de l'Autre » (p. 15). Chercher à reconnaître le rôle des femmes dans la subsistance culturelle des peuples quilombolas à partir de leur point de vue est très important. En mettant le travail des femmes quilombolas en évidence, nous proposons une alternative à l'histoire unique racontée par le colonisateur. Ainsi, nous luttons contre l'épistémicide. Les recherches en éducation deviennent alors un moyen de rendre visibles les personnes et les savoirs souvent invisibilisés.

#### 1.8 Objectif général et question de recherche

Ma recherche vise à mettre en lumière les rôles que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux, afin de reconnaître la façon dont elles les préservent et les transmettent. À travers les récits des femmes quilombolas, je tente de répondre à la question suivante : comment les femmes quilombolas jouent-elles leurs rôles dans la préservation et dans la transmission de leurs savoirs ancestraux dans leurs communautés?

## CHAPITRE 2

### CADRE THÉORIQUE

Pour comprendre la façon dont les femmes quilombolas préservent et transmettent leurs savoirs ancestraux, je fais appel à quelques concepts et théories : la théorie de l'épistémicide, la théorie de la reconnaissance et le concept d'éducation émancipatoire. Les pôles théoriques sont basés sur l'explication du processus d'invisibilité et de dissimulation des apports culturels et sociaux non assimilés par le savoir occidental de Boaventura de Sousa Santos, de Ramon Grosfoguel et de Sueli Carneiro. L'épistémicide contribue à l'invisibilité de certains groupes, y compris les femmes quilombolas, ce qui rend nécessaire l'adoption d'une approche intersectionnelle dans ce contexte. Mes propos sur la théorie de la reconnaissance reposent principalement sur la perspective de Nancy Fraser, en étroite relation avec le concept d'éducation émancipatoire de Paulo Freire.

#### 2.1 Théorie de l'épistémicide

Comme nous l'avons vu au cours de la problématique de cette recherche, les personnes afrobrésiliennes ont vu leurs savoirs délégitimés par l'hégémonie blanche et esclavagiste. L'esclavagiste européen a cherché à utiliser d'innombrables moyens pour effacer les savoirs des peuples esclavagisés. Le terme utilisé par Boaventura de Sousa Santos <sup>2</sup> pour conceptualiser cette délégitimation de savoir est « épistémicide ». Cette situation affecte la population du Sud global, y compris le Brésil. De Sousa Santos utilise le terme « épistémicide » à partir des écrits de Lorraine Nencel et Peter Pels (1991, cité dans de Sousa Santos, 2011). De Sousa Santos avance que :

Le Sud n'est donc pas un concept géographique même si la grande majorité des populations concernées vivent dans l'hémisphère sud. Il s'agit plutôt d'une métaphore de la souffrance humaine causée par le capitalisme et le colonialisme à l'échelle mondiale, et de la résistance

---

<sup>2</sup> Le terme épistémicide a été utilisé dans ce mémoire sur la base des contributions académiques de Boaventura de Sousa Santos. Le travail de l'auteur a été d'une importance capitale pour la compréhension et la critique des structures de pouvoir et des injustices sociales. Cependant, c'est avec un profond regret que j'exprime ma répulsion face aux récentes allégations de comportements inappropriés associés à son nom, notamment en ce qui concerne les femmes qui ont travaillé avec lui. Ma recherche se concentre sur l'éducation des adultes dans une perspective féministe intersectionnelle, visant principalement à permettre aux voix, autrefois réduites au silence, de s'exprimer. En tant que personne croyant en la justice sous toutes ses formes, je condamne fermement toute forme de violence de genre ou d'abus que Sousa Santos aurait pu commettre. Dans cette optique, il est impératif que toutes les allégations d'abus rapportées par les femmes ayant travaillé avec lui fassent l'objet d'une enquête juste et impartiale. Je souhaite ardemment que toutes les voix des victimes soient entendues, et ce, de manière respectueuse.

visant à la surmonter ou à l'atténuer. Il existe, par conséquent, un Sud anticapitaliste, anticolonial et anti-impérialiste. Ce Sud existe également dans le Nord, sous la forme des populations exclues, réduites au silence et marginalisées, comme les sans-papiers, les chômeurs, les minorités ethniques et religieuses, les victimes de sexisme, d'homophobie et de racisme. (2011, p. 38-39)

Avec le terme « épistémicide », de Sousa Santos (2007) cherche à expliquer comment s'est opéré le processus d'effacement des multiples apports culturels et sociaux non assimilés par le savoir occidental. Pour expliquer l'épistémicide, de Sousa Santos (2007) soutient qu'il existe une ligne abyssale qui divise le monde en deux systèmes : le système du pouvoir et le système sans pouvoir. Le système du pouvoir est celui de l'existence et le système sans pouvoir est celui de la non-existence. Le système qui est du côté du pouvoir et de l'existence possède la connaissance, celui qui est sans pouvoir et du côté de la non-existence ne possède pas la connaissance. Donc, le système qui existe est supérieur à celui qui n'existe pas. De Sousa Santos explique que les pays qui sont du côté de l'existence sont les pays dits développés : ce sont eux qui méritent l'émancipation. Les autres, ceux de l'inexistence, font partie des pays dits sous-développés et méritent d'être violentés et que leurs savoirs soient exclus (de Sousa Santos, 2007). Les pays exclus sont ceux qui subissent l'épistémicide.

Selon de Sousa Santos (2007), l'épistémicide est le processus politico-culturel par lequel les connaissances produites par des groupes sociaux subordonnés sont détruites. Cette destruction des connaissances est un moyen de maintenir ou d'approfondir leur subordination. Selon le même auteur, durant la colonisation, le colon a utilisé l'épistémicide comme outil de domination, se positionnant en tant que sujet de la norme et réduisant l'autre à une position hors norme, entraînant ainsi sa disqualification.

Ce que de Sousa Santos appelle épistémicide est appelé génocide par Ramon Grosfoguel (2016), qui explique que le privilège épistémique des peuples occidentaux dans les structures du savoir est le résultat de quatre épistémicides survenus pendant le XVI<sup>e</sup> siècle. Pour l'auteur, les quatre épistémicides sont : l'épistémicide contre les Musulmans et les Juifs dans la conquête d'Al-Andalus – quand les Musulmans et les Juifs ont été expulsés de l'Europe –, l'épistémicide des peuples autochtones lors de la conquête des Amériques, l'épistémicide contre les Africain.e.s enlevé.e.s et réduit.e.s à l'esclavage dans les Amériques et l'épistémicide des femmes indo-européennes brûlées vives accusées d'être des sorcières. Grosfoguel (2016) affirme que ces quatre épistémicides ont donné lieu à la constitution d'un privilège épistémique en effaçant d'autres savoirs. Il affirme aussi que cela dévalorise toutes les autres formes de savoir qui ne sont pas dans le Nord global. Ces savoirs sont perçus comme inférieurs, parce qu'ils ne sont pas considérés comme faisant partie de la tradition occidentale (Grosfoguel, 2016).

### 2.1.1 Épistémicide dans le contexte brésilien

Au Brésil, le concept d'épistémicide a déjà été évoqué par Abdias do Nascimento (1978) comme étant un effacement culturel. Pour lui, l'épistémicide des peuples noirs n'était pas seulement lié à la mort physique, mais aussi lié à la mort de leurs savoirs, des langues et des cultures de ces peuples. Do Nascimento (1978) a affirmé que cet effacement s'est produit pendant l'esclavage et s'est poursuivi parce que les personnes noires n'avaient pas le système politique et institutionnel pour préserver leur culture. Ce système a joué en faveur de la classe dirigeante, car elle avait à sa disposition le droit à l'éducation, les moyens de communication et la production littéraire. Tous ces instruments étaient au service des intérêts des classes au pouvoir et étaient toujours utilisés pour détruire la personne noire en tant que créatrice d'une culture (do Nascimento, 1978).

Inspirée par le concept utilisé par Boaventura de Sousa Santos, Sueli Carneiro (2005) parle de l'épistémicide dans le contexte brésilien en se concentrant spécifiquement sur la population noire. Le titre de son étude est « A construção do outro como não-ser como fundamento do ser » (« La construction de l'autre comme non-être comme fondement de l'être »). La chercheuse choisit le terme épistémicide pour expliquer la manière dont les personnes noires sont dévalorisé.e.s en tant que sujets de savoir. Selon elle, l'épistémicide de la population noire au Brésil a été nourri depuis l'esclavagisme. Pour Carneiro, l'épistémicide est l'annulation et la déchéance de la connaissance des peuples assujettis. C'est un processus persistant de production d'indigence culturelle par le déni d'accès à l'éducation, surtout de qualité. L'autrice ajoute que l'épistémicide est la production d'infériorité intellectuelle par les différents mécanismes de délégitimation de la personne noire en tant que porteuse et productrice de savoir. Carneiro (2005) souligne également que les personnes victimes d'épistémicide subissent non seulement des pénuries matérielles et aussi une altération de leur estime de soi en raison des processus de discrimination auxquels elles sont confrontées. Elle explique que ceux qui détiennent le pouvoir s'arrogent le droit de disqualifier les savoirs des peuples dominés, considérant leur propre savoir comme le seul légitime. C'est pourquoi l'épistémicide cause une blessure mortelle à la capacité de jugement des gens subalternisés (Carneiro, 2005). En d'autres termes, les personnes victimes de l'épistémicide en viennent à intégrer une épistémologie universelle et hégémonique, reléguant leurs subjectivités et leurs savoirs au second plan.

Sousa Santos, Grosfoguel et Carneiro s'accordent pour dire que l'épistémicide est une forme de violence utilisée pour effacer des existences, des savoirs et des cultures. Au Brésil, l'effacement vécu par les Quilombolas depuis leur existence s'est récemment aggravé. Par conséquent, la théorie de l'épistémicide

est pertinente dans cette étude, car les femmes quilombolas et leur communauté font face à des morts physiques, identitaires et culturelles. Cela contribue à l'effacement de leur mémoire traditionnelle. En ce sens, il convient de noter que cette réalité est encore plus accentuée dans le cas des femmes.

La disqualification épistémique est encore très violente chez les Afrodescendant.e.s. Elle peut être comparée au masque d'Anastácia (voir l'annexe A) qui, selon la légende, était un masque posé sur le visage d'une jeune princesse africaine pour l'empêcher de parler. Anastácia a vécu au Brésil, où elle a été réduite à l'esclavage (Kilomba, 2021). Kilomba souligne que, dans un contexte de racisme, la langue, qui incarne la parole et l'énonciation, devient « l'organe que les blanc.hes veulent, et doivent, contrôler » (2021, p. 34). En contrôlant la langue de la personne subordonnée, l'opresseur.e l'empêche de propager et de conserver ses savoirs, ce qui les disqualifie. Andrea Nectoux (2021) explique que la disqualification des savoirs est une violence symbolique et concrète, intimement liée au processus de domination et d'extermination de certaines populations qu'elle vise à instrumentaliser. La subalternisation et l'effacement des savoirs des Afro-Brésilien.ne.s se manifestent principalement par l'invisibilité du rôle des femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux. Ce phénomène découle des inégalités entre les hommes et les femmes et également des inégalités entre les femmes elles-mêmes.

## 2.2 Regard intersectionnel : sont-elles aussi des femmes?

Dans son livre *L'homme préhistorique est aussi une femme : une histoire de l'invisibilité des femmes* (2020), Marylène Patou-Mathis réfute le récit selon lequel les femmes se limitaient seulement aux tâches domestiques pendant que les hommes chassaient. Selon l'autrice, l'invisibilité des femmes face au pouvoir patriarcal est immense, car dans la sphère publique, elles ont toujours été réduites au silence. Ce qui fait ressortir une des conséquences des inégalité entre les hommes et les femmes. Fraser (2011) explique que l'idée de la subordination des femmes par rapport aux hommes constitue un problème enraciné en profondeur dans les structures sociales. Il existe également une autre réalité profondément enracinée qui mérite d'être abordée : les inégalités entre les femmes.

En 1851, aux États-Unis, les femmes caucasiennes revendiquaient la réduction des inégalités entre elles et les hommes, alors que les droits des femmes noires, qui portaient les marques de l'esclavage, n'étaient pas à l'ordre du jour de leurs discussions. Sojourner Truth, une ancienne esclavagisée qui a participé activement à ces discussions, est devenue conférencière et a demandé si elle n'était pas elle-même une femme (Djamila Ribeiro, 2016). En interrogeant cette femme universelle, le discours de Sojourner a été

fondamental pour les générations futures. La même question a été posée à hooks (2015) dans son livre *Ne suis-je pas une femme? : femmes noires et féminisme*. Cette question nous invite à penser qu'il n'y a pas seulement l'oppression de genre : il existe aussi l'oppression entre les femmes. Cela nous conduit à réfléchir au besoin de parler de l'existence de multiples féminismes (Maria Puig de la Bellacasa, 2003; Perrot, 2017) pour ne pas faire taire les femmes qui sont historiquement invisibilisées (Ribeiro, 2017). Cette réflexion doit passer par l'intersectionnalité qui, selon Sirma Bilge et Patricia Hill Collins,

examine la façon dont les rapports de pouvoir imbriqués influent sur les rapports sociaux dans diverses sociétés, ainsi que sur l'expérience des individus dans la vie quotidienne. En tant qu'instrument d'analyse, l'intersectionnalité considère que les catégories de race, de classe, de genre, de sexualité, de nationalité, de capacité, d'ethnicité et d'âge - entre autres - sont interdépendantes et façonnées les unes par les autres. L'intersectionnalité est une manière de comprendre et d'expliquer la complexité du monde, des personnes et des expériences humaines. (2023, p. 24)

Penser le féminisme au pluriel nous amène à comprendre qu'il existe des échelles d'inégalités qui ne sont pas seulement liées au sexe, mais aussi à la race, à l'ethnicité et à la classe sociale des femmes. En d'autres mots, les axes de pouvoir établis par le patriarcat, le racisme et la lutte des classes se croisent et produisent une oppression qui est structurelle et à laquelle les gens sont soumis (Kimberlé Crenshaw, 2002). Dans son article « Femmes en mouvement au Brésil : noircir le féminisme », Carneiro confirme que cette situation affecte également les femmes au Brésil. Elle développe l'idée suivante :

Comme les autres mouvements sociaux progressistes de la société brésilienne, le féminisme est pendant longtemps resté prisonnier d'une vision eurocentrique et universaliste des femmes. Il n'a donc pas reconnu les différences et les inégalités qui existent entre les femmes, au-delà de leur identité biologique. Ainsi, les voix étouffées et les corps stigmatisés de femmes victimes non seulement du sexisme mais aussi d'autres formes d'oppression sont restées inaudibles et invisibles. (2010, p. 258-259)

Dans cette recherche, j'adopte une perspective intersectionnelle du féminisme, c'est-à-dire que je considère que les femmes quilombolas sont dans cette intersection d'oppressions. La question posée est la suivante : sont-elles aussi des femmes? Nous observons non seulement les inégalités entre les hommes et les femmes mentionnées précédemment, mais aussi celles vécues par les femmes, analysées à travers une perspective intersectionnelle des oppressions : elles sont noires, pauvres et Quilombolas. Un autre facteur entre en ligne de compte dans un processus de minorisation : le fait que ce sont des femmes qui vivent dans des régions éloignées, séparées de la soi-disant civilisation. En posant un regard intersectionnel sur les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs

ancestraux quilombolas, il est possible de voir qu'il y a de nombreuses couches à passer pour que ces femmes deviennent visibles. Elles voient leur existence niée, leurs savoirs effacés et leur reconnaissance inexistante, une situation profondément ancrée dans les logiques du colonialisme. Un regard intersectionnel sur l'effacement des savoirs des femmes noires révèle la façon dont le colonialisme et le racisme continuent de les marginaliser, réduisant leurs voix au silence et dévalorisant leurs contributions.

### 2.3 Théorie de la reconnaissance

La reconnaissance est d'une grande importance dans la vie de chacun et de chacune, car elle élève l'estime de soi des individus et les encourage à s'exprimer et à se positionner. Elle renforce également le sentiment d'appartenance à une communauté ou à un groupe. De plus, les personnes reconnues détiennent du pouvoir et, surtout, des droits. Selon Houd Guéguen et Guillaume Malochet (2012), la théorie de la reconnaissance trouve ses racines dans les écrits de Hegel, où elle apparaît comme un vecteur essentiel de construction identitaire et de justice sociale. Dans les contextes contemporains, cette théorie a été développée par plusieurs auteurs, tels que Charles Taylor, Axel Honneth et Nancy Fraser. De nos jours, la reconnaissance joue un rôle crucial dans l'étude des luttes pour la justice des groupes minoritaires qui se sentent invisibilisés par la société dominante. Taylor et Honneth seront cités dans ce contexte comme une introduction à la vision de Nancy Fraser.

Taylor (1994) a concentré ses écrits sur le communautarisme et la reconnaissance des minorités. Selon lui, pour que les gens puissent affirmer leur identité, le besoin de la reconnaissance est fondamental, parce que « notre identité est partiellement formée par la reconnaissance ou par son absence » (1994, p. 41). Il explique que nier la reconnaissance constitue une forme d'oppression. Taylor souligne que « la non-reconnaissance ou la reconnaissance inadéquate peuvent causer du tort et constituer une forme d'oppression, en emprisonnant certains dans une manière d'être fautive, déformée et réduite » (p. 41-42). Pour l'auteur, la politique de reconnaissance doit pouvoir organiser les différentes communautés pour qu'aucune d'entre elles ne se sente entravée ou opprimée.

Taylor n'était pas seul dans cette discussion. Il faisait partie de l'école de Francfort et collaborait avec son contemporain Honneth, qui a publié le livre *La lutte pour la reconnaissance*. Pour Honneth (2010), les individus ne sont pas reconnus par leur passivité, mais plutôt à travers les conflits. Il considère que la véritable reconnaissance émerge des luttes auxquelles les personnes participent. Cette vision de Honneth est intéressante, parce que dans une société marquée par le colonialisme, il est souvent nécessaire que les personnes en situation d'oppression luttent pour obtenir la reconnaissance.

Honeth (2010) souligne que, selon Hegel, la reconnaissance est étroitement liée à la redistribution. Néanmoins, selon l'auteur, on ne peut se contenter d'une fondation purement idéaliste de ce genre, du moment que l'on recherche dans le modèle hégélien le principe d'une théorie sociale à caractère normatif. Ainsi, il a fallu reconstruire la thèse initiale de Hegel en cherchant à la reformuler sur un plan empirique en s'appuyant sur la psychologie sociale. Honeth (2010) comprend la reconnaissance comme une construction dialogique et historique. Pour lui, un groupe non reconnu par la société subit de la violence et il doit lutter légitimement et légalement pour sortir de cette situation.

Nancy Fraser, reconnue pour sa contribution à la théorie critique, propose sa propre vision de la reconnaissance pour dialoguer avec Honneth. Elle concentre ses discussions sur la justice sociale, l'égalité des genres et les effets du capitalisme dans la société. Fraser est une philosophe contemporaine qui reconnaît l'existence de tensions entre les phénomènes de reconnaissance et de redistribution. L'autrice observe la société telle qu'elle est aujourd'hui, en tant que spectatrice de notre époque. Fraser (2004) explique sa vision sur la reconnaissance et elle écrit au sujet de deux types de mouvements : le mouvement de redistribution et le mouvement de reconnaissance. Selon l'autrice, la première vision repose sur des questions de redistribution des ressources matérielles de la société. Pour leur part, les mouvements de reconnaissance se concentrent sur des questions culturelles et symboliques. Fraser dit que les deux paradigmes se révèlent appropriés. « [Ils] rendent compte de la complexité de la dynamique politique contemporaine en abordant la redistribution et la reconnaissance comme des dimensions de la justice que l'on peut trouver dans tous les mouvements sociaux » (p. 154).

Dans l'article « De la redistribution à la reconnaissance? Les dilemmes de la justice dans une ère postsocialiste », Fraser explique :

Les luttes pour la reconnaissance prennent place dans un monde où les inégalités matérielles s'accroissent tant sur le plan des revenus et de la propriété que sur le plan de l'accès à l'emploi, à l'éducation, aux soins de santé ou aux loisirs, ou encore, plus dramatiquement, dans l'apport calorique ou l'exposition à la pollution environnementale, avec des conséquences sur l'espérance de vie et sur les taux de morbidité et de mortalité. (2011, p. 13-14)

Cela veut dire que le niveau économique d'une personne peut exercer une influence significative sur sa qualité de vie en tous les sens. À ce sujet, Fraser explique que les inégalités matérielles sont accentuées dans plusieurs pays comme le Brésil et elle se demande « dans quelles conditions une politique de reconnaissance peut-elle renforcer ou entraver une politique de redistribution ? Quelles sont les stratégies identitaires qui nous rapprochent ou nous éloignent de l'égalité sociale ». (2011, p. 15)

Fraser part de l'idée selon laquelle il est nécessaire de distinguer deux types d'injustices : les injustices culturelles et les injustices économiques, entre reconnaissance et redistribution. Selon elle, « dans la réalité, évidemment, la culture et l'économie politique sont imbriquées et pratiquement toute lutte contre l'injustice implique simultanément des revendications de reconnaissance et des revendications de redistribution » (2011, p. 15).

Fraser insiste sur le fait qu'il faut distinguer analytiquement l'injustice économique de l'injustice culturelle, malgré leur imbrication mutuelle. La justice d'aujourd'hui exige à la fois redistribution et reconnaissance : elles ne suffiront pas seules. À partir du moment où cette thèse est adoptée, il est essentiel de savoir comment les combiner puisque les aspects émancipateurs des deux problèmes doivent être intégrés dans un modèle global et unique. La tâche consiste en partie à élaborer un concept large de justice qui puisse accueillir à la fois des revendications défendables d'égalité sociale et des revendications défendables de reconnaissance de la différence (Fraser, 2007).

Les luttes pour la reconnaissance et pour la redistribution sont des luttes pour l'égalité et surtout pour l'émancipation. Selon Fraser (1998), l'absence de reconnaissance est institutionnalisée, constituant une forme d'institutionnalisation de la subordination. Dans ce contexte, les hiérarchies et les inégalités sont formalisées et maintenues au sein des institutions sociales, politiques ou économiques. Autrement dit, les pratiques et structures qui perpétuent la disparité et la subordination sont intégrées et normalisées dans les institutions d'une société, créant et renforçant des barrières à l'égalité et à la pleine reconnaissance. D'après Fraser (1998), cela constitue une violation de la justice et il est nécessaire de remédier à cette situation. Pour combattre cette injustice, l'éducation joue un rôle fondamental en pouvant apporter justice aux personnes mises en situation de subalternité, à condition que, l'éducation ait un caractère émancipateur.

#### 2.4 Concept d'éducation émancipatoire

Bien que le concept d'éducation émancipatrice soit couramment utilisé, je privilégie ici le concept d'éducation émancipatoire, une éducation qui ne vise pas la domestication ni l'asservissement, mais plutôt la formation de personnes critiques, conscientes de leur rôle dans la société et capables de transformer la réalité dans laquelle elles vivent. D'après Rosemeire Soares de Sousa et Yara Fonseca de Oliveira e Silva (2018). Le terme émanciper vient du mot *ex-manus* (main/pouvoir) ou *ex-mancipium* (sortie/retrait). D'après les autrices, cela symbolise l'idée de retirer la main qui saisit ou qui est hors d'atteinte.

S'émanciper, c'est acquérir la liberté, l'autonomie, ainsi que l'indépendance politique et économique. Ce concept s'applique dans divers contextes, tels que la politique, l'éducation, le travail et la famille (de Sousa et e Silva, 2018).

Selon Thésée, utiliser le mot éducation émancipatoire au lieu d'éducation émancipatrice est important parce que l'éducation émancipatrice serait « un processus externe initié à l'extérieur de soi, c'est-à-dire, imposé, ordonné, forcé » (2021, p. 2). De son côté, l'éducation émancipatoire serait « un processus interne qui naît à l'intérieur de soi, c'est-à-dire, ressenti, organique, voulu, engagé » (2021, p. 2). Cette définition est plus appropriée dans le contexte d'une éducation informelle qui réfère à l'apprentissage en dehors des systèmes éducatifs formels comme les écoles ou les universités. Ce type d'éducation se déroule tout au long de la vie de façon continue et spontanée. Selon Bruce Spencer (2006), elle s'intègre dans les activités quotidiennes et les interactions sociales.

Les luttes pour la reconnaissance des droits de différents peuples font partie de la lutte pour l'émancipation. S'émanciper ne consiste pas seulement à pouvoir vivre librement, mais à rechercher des niveaux égaux de droits pour tous et toutes, y compris des droits politiques, juridiques, économiques et culturels. Donc, l'émancipation peut être possible avec une éducation émancipatoire, une éducation dans laquelle tous les acteurs et les actrices luttent pour les droits fondamentaux de chacun et chacune. Ainsi, une éducation émancipatoire contribue à ce que les gens s'émancipent collectivement.

Je ne peux pas penser au concept d'éducation émancipatoire, sans faire référence à Paulo Freire, car pour lui, l'éducation émancipatoire est directement liée à la conscientisation et à la citoyenneté. Selon Freire, la conscientisation représente un processus dialectique qui ne peut exister sans la praxis, processus dans lequel s'articule l'action et la réflexion pour l'émancipation des personnes. Cela permet aux sujets de se libérer de l'oppression et cette libération se produit lorsque le processus éducatif provoque la désaliénation des personnes, faisant d'elles des gens qui transforment les situations d'inégalités et qui se transforment ensemble (Freire, 2021). Selon l'auteur :

Qui, mieux que les opprimé-es, peut être préparé à comprendre la signification terrible d'une société oppressive ? Qui peut ressentir, mieux qu'elles et eux, les effets de l'oppression ? Qui, mieux qu'elles et eux, peut saisir la nécessité de la libération ? Cette libération ne tombera pas du ciel, mais arrivera par la praxis de leur recherche, par la connaissance et la reconnaissance de la nécessité de lutter pour elle. (Freire, 2021, p.18)

Freire rejette l'idée d'une libération imposée ou offerte par quelqu'un d'autre à la personne opprimée, tout comme il rejette l'idée que la personne opprimée puisse se libérer seule. Selon lui, « ce sont les êtres humains qui se libèrent ensemble » (Freire, 2021, p. 194). Pour cela, il est important qu'un dialogue s'instaure.

Pour Freire, « le dialogue est une exigence existentielle » (1968; 2021, p. 136). Freire défendait une conception d'éducation populaire qui est engagée pour la libération des personnes opprimées (Assumpção, Landgraf et Preturlan, 2009). Pour cela, il faut que la personne opprimée ait conscience des conditions sociales qui causent et entretiennent l'oppression. Freire faisait rayonner une éducation basée sur la relation entre les problèmes éducatifs et les problèmes sociaux. En ce sens, la pauvreté et l'analphabétisme sont étroitement liés (Dahl, 2018; Soares, 1996). Freire se positionnait en faveur d'une éducation qui émancipe toutes les personnes victimes d'injustices sociales. L'éducation dialogique émancipatoire comme pratique de la liberté est en soi une manière d'inclure tout le monde (Freire, 2021). Selon l'auteur :

L'important, du point de vue d'une éducation libératrice, et non « bancaire », est que dans tous les cas les êtres humains se sentent sujets de leur pensée, qu'ils la remettent en question, qu'ils reconsidèrent aussi leur propre vision du monde, qui se manifeste de façon implicite ou explicite dans leurs suggestions et dans celles de leurs camarades. (Freire, 2021, p. 177).

L'éducation émancipatoire advient lorsque les personnes impliquées deviennent pleinement sujettes de leur propre formation, c'est-à-dire lorsqu'elles assument collectivement la responsabilité de leur processus éducatif. Ce faisant, elles se mettent en rupture avec les logiques hiérarchiques et paternalistes des systèmes traditionnels. Les personnes impliquées dans une éducation émancipatoire visent la co-construction de savoirs enracinés dans leurs expériences vécues, leurs luttes sociales et leur désir d'autodétermination.

## 2.5 Objectifs spécifiques de la recherche

L'objectif général de cette recherche est de mettre en lumière les rôles que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux, visant à reconnaître la façon dont elles les préservent et les transmettent. Ce projet comporte aussi des objectifs spécifiques qui sont les suivants:

- Reconnaitre les rôles des femmes quilombolas à travers l'analyse de leur trajectoire biographique et professionnelle;

- Mettre en évidence les façons dont les femmes quilombolas remplissent leurs rôles dans la préservation et dans la transmission de savoirs ancestraux;

- Mieux comprendre les approches pédagogiques et les stratégies éducatives utilisées par les femmes quilombolas.

La méthode utilisée pour répondre aux objectifs de la recherche est présentée dans le prochain chapitre, qui est consacré à la méthodologie de la recherche.

## **CHAPITRE 3**

### **MÉTHODOLOGIE**

Dans ce chapitre, je présente les éléments de la méthodologie. Tout d'abord, je détaille les caractéristiques méthodologiques de la recherche, notamment ma posture en tant que chercheuse, l'approche méthodologique, la méthode de collecte des données choisie, ainsi que sa justification. Ensuite, je présente le terrain de recherche, le profil des participantes et le processus de recrutement. Par la suite, je présente les instruments de collecte de données, et le processus de l'analyse des données. Enfin, je conclus en présentant les enjeux éthiques.

#### 3.1 Posture de la chercheuse

La recherche vise à mettre en lumière les rôles que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux, afin de reconnaître la façon dont elles les préservent et les transmettent au sein de la communauté, et au-delà. Cette démarche s'inscrit dans une compréhension approfondie du droit fondamental d'être reconnues, un droit qui doit être conféré à ces femmes. Cela signifie que « ce droit doit également être reconnu dans le processus de recherche et les discours universitaires » (Kilomba, 2021, p. 77). En tant que chercheuse engagée dans la lutte contre l'oppression et dans la lutte pour une éducation émancipatoire, mon approche est résolument axée sur le respect absolu des témoignages des participantes. Je m'efforce de porter un regard critique sur les situations d'épistémicide qu'elles ont vécues et ont vaincues.

Bien que je n'aie pas grandi dans une région quilombola et que je ne sois pas une femme quilombola, ma décision de mener des entretiens de récits de vie avec ces femmes noires quilombolas est motivée aussi par ma propre identité. Je suis une femme noire brésilienne, née dans une petite région de Pernambuco, Agua Preta, qui est aujourd'hui considérée quilombola, située dans le Nord-est du Brésil. Cette région était principalement composée d'ouvriers et d'ouvrières travaillant dans les plantations de canne à sucre. J'ai ensuite grandi à São Paulo, dans des quartiers périphériques marqués par la pauvreté. Nos expériences ont des points communs et nous rapprochent, car je suis familière avec les difficultés issues de cette intersection, ce qui enrichit la recherche.

Dans cette perspective de recherche anti-oppressive, aussi bien les participantes que moi-même sommes partiellement placées sur un pied d'égalité, facilitant ainsi la compréhension mutuelle et favorisant un

échange de connaissances plus authentique. Je dis que nous sommes « partiellement » en situation d'égalité, parce que malgré le fait que je connaisse de près les situations d'injustice, il existe une relation de pouvoir entre les femmes et moi, en raison de ma position de chercheuse dans une université du Nord global.

### 3.2 Approche méthodologique

Les femmes quilombolas ont vu, avant même la période coloniale, leur existence niée depuis qu'elles ont été kidnappées d'Afrique. Reconnaître leur rôle dans la préservation et dans la transmission des savoirs quilombolas, raconté par elles-mêmes, c'est d'une certaine façon valoriser leur existence. Pour atteindre l'objectif général ainsi que les objectifs spécifiques de cette recherche, l'entretien de récits de vie a été la méthode choisie pour recueillir les données. Cette méthode s'inscrit dans une approche qualitative « pour appréhender le sens des phénomènes humains à travers leurs temporalités, telle que la construction identitaire individuelle, les trajectoires sociales, les changements culturels, etc. » (Delphine Burrick, 2010, p. 7). La recherche qualitative permet à la personne chercheuse de comprendre ce que les participants et les participantes pensent dans un contexte donné. Elle permet également de comprendre comment ces personnes agissent et pourquoi elles le font ainsi (Fortin et Gagnon, 2016). Le récit de vie s'inscrit dans une démarche inductive. « Il s'agit de produire une description fine et approfondie d'un phénomène » (Julia Vincent-Ponroy et Françoise Chevalier, 2018, p. 162). La façon dont les femmes font pour préserver et pour transmettre leurs savoirs ancestraux est un phénomène qui a besoin d'être étudié en profondeur.

Cette recherche qualitative s'appuie sur une formulation itérative de questions à partir du sens donné à une situation concrète (Jacques Chevrier, 2009). Jean-Marie Van der Maren (2011) explique que le caractère de la recherche qualitative a pour but de décrire de façon fidèle les expériences vécues par les personnes participantes. C'« est une méthodologie de la proximité » (Pierre Paillé, 2007, p. 432) qui couvre l'ensemble de la démarche de la recherche. Il s'agit d'une méthodologie qui se caractérise par sa capacité à appréhender les expériences et les vécus des personnes, qu'ils soient d'ordre social, culturel ou intime. Ma recherche favorise une proximité entre les personnes qui y participent et moi. Elle doit avoir du sens pour toutes les participantes. Il est important de penser que dans cette posture, « attitude, sensibilité, construction de l'objet, tout est en cause dans une volonté de toucher de près, de suivre au plus près » (Paillé, 2007, p. 433).

Si nous voulons découvrir quelque chose de nouveau, nous devrions être ouverts et ouvertes à faire face à l'imprévisible (Van der Maren, 2014). Cette recherche adopte ainsi une posture épistémologique

interprétative compréhensive. Elle se concentre sur une approche biographique qui est axée sur le récit, visant à comprendre les phénomènes étudiés à travers des productions narratives telles que des récits biographiques, permettant ainsi de réconcilier l'observation et la réflexion (Daniel Bertaux, 1980). Elle cherche à comprendre les rôles des femmes dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux quilombolas, visant à élargir d'une certaine façon le savoir (Fortin et Gagnon, 2016).

### 3.3 Méthode des récits de vie

La méthode des récits de vie a été introduite en France comme une méthode d'enquête sociologique par Bertaux en 1970 (Burrick, 2010). L'expression « récits de vie » existait depuis quatre décennies. Le terme utilisé en sciences sociales était celui d'histoire de vie (life history); il présentait toutefois l'inconvénient de ne pas faire de distinction entre l'histoire vécue par une personne et le récit qu'elle pouvait en faire. Cette distinction est pourtant essentielle (Bertaux, 2016). Pour Bertaux, le récit de vie est une forme distincte de la narration, où la personne interviewée peut raconter l'ensemble de ses expériences vécues ou seulement une partie, soulignant les « relations avec d'autres personnes, situations traversées avec leurs contraintes et leurs opportunités, pratiques récurrentes, projets formés et cours d'action orientés vers leur réalisation » (Bertaux, 2016, p. 11).

Le récit de vie peut prendre de multiples formes (Vincent-Ponroy et Chevalier, 2018), c'est-à-dire qu'il a une grande variété de configurations ou de manifestations différentes. Le théoricien français Philippe Lejeune (2010) a beaucoup étendu la définition des récits de vie. Selon lui, le récit de vie fait ressortir principalement les individualités et les particularités dans les histoires des personnes. Cette recherche vise à particulariser et à individualiser les histoires des femmes des minorités sociales, ce qui tend au partage de leur récit de vie. « [E]n effet[,] un récit de vie est le produit d'une interaction dialogique : il n'a pas un seul mais deux auteurs » (Maurizio Catani et Maze Suzanne, 1982, cité dans Bertaux, 2016, p. 17). L'approche biographique a le pouvoir de ressusciter des récits non décrits dans l'histoire.

Comme mentionné au premier chapitre, Dahl (2022) s'est vue confrontée au manque d'archives sur la contribution des femmes en éducation des adultes au Québec. En utilisant l'approche biographique, et plus précisément les histoires orales, elle a réussi à documenter le rôle de quatre éducatrices d'adultes. J'en arrive à une conclusion similaire qui me porte à croire qu'utiliser une approche biographique pour recueillir les histoires de femmes quilombolas pourrait faire d'elles les protagonistes de leurs histoires, tout en contribuant à développer les connaissances en éducation des adultes (Dahl, 2022). Aussi, comme l'histoire orale, « le récit de vie permet de comprendre les identités à travers des expériences vécues, à

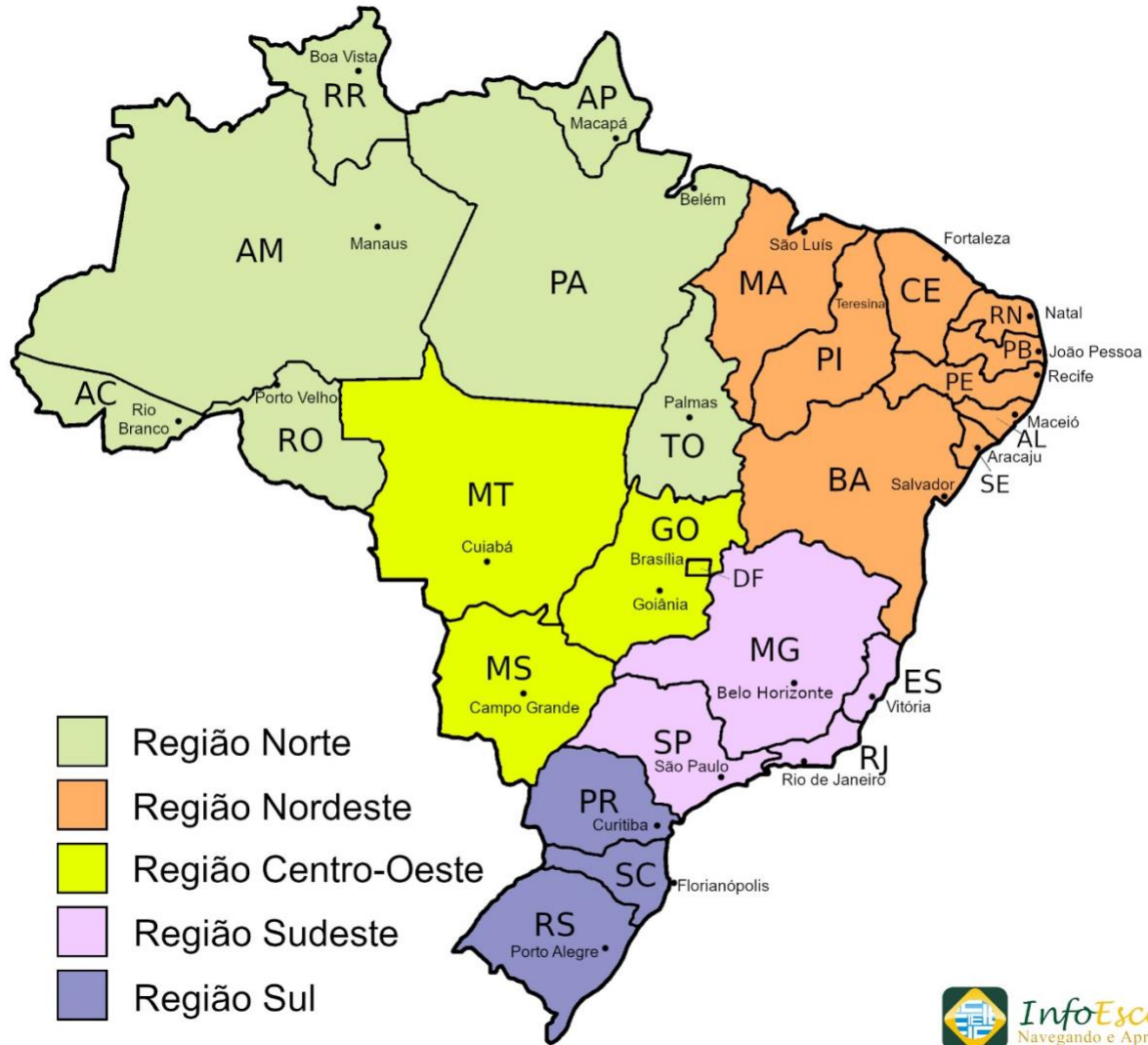
travers le biographique » (Marie-Madeleine Bertucci, 2012, p. 97). Il est important de noter qu'avec le récit de vie, il y a deux autrices : il doit donc y avoir une relation dialogique entre elles, puisqu'il y a une interdépendance entre la personne qui raconte l'histoire et la chercheuse qui a la fonction de l'écouter, de faire l'accompagnement, de l'encourager à continuer à raconter, de faire les relances, etc. (Bertaux, 2016). À cet effet, Burrick (2010) souligne que les personnes interrogées détiennent une connaissance singulière concernant ce que la chercheuse cherche à décrire et à comprendre. Pour cela, l'approche de récits de vie peut se faire de façon non directive, permettant l'émergence libre de la parole des participantes (Bertaux, 2016; Burrick, 2010). Le récit de vie est une méthode qui peut contribuer à l'appréciation du développement professionnel des femmes que j'ai interrogées, en tenant compte de leur connaissance de soi, de leurs différents savoirs et de leurs expériences constituées tout au long de leur vie. La recherche, en utilisant la méthode des récits de vie pour recueillir les données de femmes quilombolas, était une occasion de passer par un processus de construction de connaissances entre les femmes quilombolas qui raconteront leur histoire, à un moment donné de leur vie, et moi en tant que chercheuse.

### 3.4 Terrain de recherche

Ma recherche s'est déroulée au Brésil, dans une communauté quilombola située dans l'Amapá, dans la forêt amazonienne (partie verte de la carte des régions du Brésil - figure 1). L'Amapá se trouve à l'extrême nord du Brésil et est le seul état du pays qui n'a pas de liaison routière terrestre avec les autres parties du territoire national (carte de la localisation de Macapá – figure 2). La seule façon d'atteindre sa capitale, Macapá, est par transport aérien ou fluvial. Macapá est le centre du monde, car elle se trouve sur le point zéro de la ligne de l'Équateur. Selon l'IBGE (2022), l'Amapá se classe au troisième rang des États brésiliens ayant la plus grande proportion de personnes quilombolas. L'État compte 31 territoires quilombolas officiellement délimités et enregistrés, ainsi que 104 localités quilombolas avec certification d'autodéfinition.

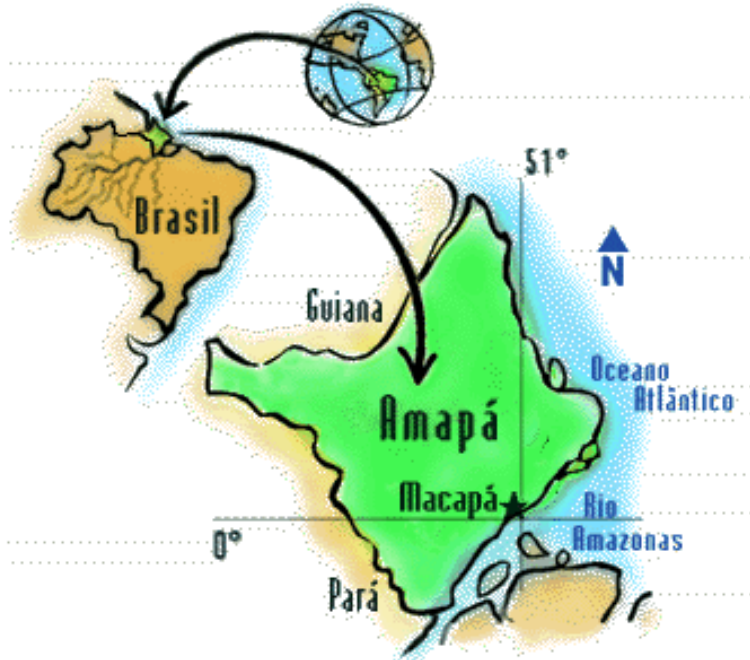
489 familles quilombolas vivent dans la communauté quilombola où j'ai mené la recherche. La *Fundação Palmares* du gouvernement fédéral, l'organisme qui attribue des titres de propriété aux territoires quilombolas, a déjà certifié ce quilombo. Les femmes et les membres des quilombos protègent l'héritage de leurs ancêtres, que ce soit par le biais d'histoires, de cuisine traditionnelle, de musique, de festivals religieux, etc.

Figure 3.4.1 Carte des États et des régions du Brésil



Tiré de l'Infoescola. Regiões e Estados Brasileiros. (<https://www.infoescola.com/geografia/regioes-e-estados-brasileiros/>)

Figure 3.4.2 Carte de la localisation de Macapá



Tiré de Localização e Dados Gerais Macapá AP

(<https://www.achetudoeregiao.com.br/ap/macapa/localizacao.htm>).

### 3.5 Profil des participantes

Pour cette recherche, j'ai choisi de recruter seulement des femmes. Elles devaient être quilombolas, habiter dans un quilombo et être éducatrice d'un savoir ancestral quilombola qu'elles préservent et transmettent. Ces femmes devaient parler le portugais. Je cherchais entre trois et cinq femmes, mais j'ai finalement interrogé plus de cinq d'entre elles, provenant de deux quilombos différents. Les données de toutes les participantes ont été très riches, mais pour ce mémoire, les récits de seulement trois participantes ont été retenus, parce que j'ai compris que ce nombre était suffisant pour recueillir assez de données pour comprendre leur rôle éducatif et le mettre en lumière. Aussi, je souhaitais recruter des participantes de différents âges. Même si elles pouvaient provenir de différents quilombos de la même région, les trois participantes choisies viennent néanmoins du même quilombo.

#### 3.5.1 Recrutement des participantes

Pour recruter les participantes, j'ai dû surmonter deux défis majeurs : je vis dans un autre pays dans le Nord global et les quilombos sont situés dans des régions du Brésil souvent déconnectées des réseaux

sociaux. Pour le recrutement, j'ai mobilisé mes réseaux sociaux en ligne afin de solliciter l'aide de mes connaissances pour identifier les personnes correspondant au profil recherché. Pendant mes recherches sur mes réseaux, j'ai pu compter sur l'aide d'une professeure qui mène une recherche en éducation en Amazonie. Cette professeure m'a présentée à une collègue à Macapá qui, à son tour, m'a mise en relation avec les personnes du quilombo que j'ai visité. Ensuite, pour les participantes, j'ai utilisé l'effet boule de neige. C'est une technique qui consiste à demander aux personnes d'identifier d'autres personnes correspondant au profil recherché. Après avoir rencontré la première participante, elle m'a amenée à rencontrer d'autres femmes dans le quilombo à recruter. Pour cela, j'ai organisé une première rencontre pour présenter le projet et expliquer le formulaire de consentement, suivie d'une deuxième rencontre dédiée à la réalisation des entretiens de récits de vie.

### 3.6 Collecte de données

Pour cette recherche, l'instrument principal de collecte de données utilisé était l'entretien de récits de vie. Le guide d'entretien ne prenait pas la forme d'un questionnaire structuré : il s'agissait d'« une courte liste de points à aborder, mais seulement à la fin de l'entretien si le sujet n'en a[vait] pas déjà parlé » (Bertaux, 2016, p. 61). En complément, j'ai utilisé mon journal de bord tout au long du processus pour noter mes impressions, contextualiser les échanges et approfondir l'analyse des récits recueillis.

#### 3.6.1 Entretien des récits de vie

L'entretien de récits de vie, tel que décrit par Bertaux (2016, p. 39), se concentre sur les participantes en leur permettant de partager leur expérience sous une forme narrative. Selon lui, lorsqu'un individu raconte un épisode de sa vie, cette production discursive adopte une structure narrative, ce qui favorise une exploration plus approfondie de l'expérience vécue. Pour recueillir les récits de vie des participantes impliquées, les entretiens ont été réalisés avec une approche non directive. Cela m'a amenée à faire des relances pour préciser les points que je n'avais pas bien saisis. Les échanges se sont déroulés de manière spontanée, dans une ambiance où les participantes partageaient leurs récits comme elles le feraient avec des connaissances, en racontant des épisodes de leur vie (Bertaux, 2016). En premier lieu, j'ai demandé aux participantes de se raconter depuis leur enfance, en leur accordant beaucoup d'intérêt (Bertaux, 2016), mais je voulais surtout me concentrer sur leur rôle dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux quilombolas. Pour cela, en deuxième lieu, je leur ai demandé de me raconter la façon dont elles préservent et transmettent leurs savoirs ancestraux. En troisième lieu, j'ai utilisé le « guide d'enquête [voir l'annexe B] pour revenir sur les points qui n'ont pas été couverts » (Bertaux, 2016, p. 64) pendant

l'entretien. J'avais structuré le guide en quatre sections : une introduction où je présentais l'objectif du récit, suivie de la narration principale, centrée exclusivement sur l'histoire de la personne interviewée. Ensuite, je passais à une phase de questionnements pour approfondir les éléments clés du récit et explorer leurs savoirs ancestraux. Enfin, j'ajoutais des questions supplémentaires pour clarifier certains points (Sandra Jovchelovitch et Martin Bauer, 2000).

Mon rôle en tant que chercheuse était d'inciter les participantes à raconter leur histoire avec beaucoup de détails, en utilisant seulement certaines relances pour que les personnes continuent de parler. Avec l'entretien des récits de vie, j'étais, en tant que chercheuse, en mesure d'encourager les participantes à parler de leurs expériences. Pour ce faire, j'ai utilisé mon guide d'entretien avec les informations que je souhaitais étudier. Le premier entretien a duré plus de quatre heures et j'ai rencontré la participante pendant trois jours. Les autres entretiens ont varié entre quatre-vingt-dix minutes et deux heures.

Les entretiens de récits de vie ont été réalisés en portugais (voir l'annexe C) avec chaque participante, dans la communauté quilombola et à la maison de chacune. La majorité des participantes m'ont reçue à l'extérieur de leur maison, sur leur patio; une seule m'a reçue dans sa chambre. Les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, d'un téléphone cellulaire et d'une tablette pour ne pas prendre le risque de perdre des données

### 3.6.2 Journal de bord

Des notes ponctuelles ont été prises pendant les entretiens de récits de vie pour identifier de possibles questions à approfondir et pour compléter mon journal de bord à la fin de la journée de l'entretien. Pour cette recherche, le journal de bord a été utilisé comme un des outils pour mes réflexions. Le journal de bord, selon Colette Baribeau (2005), « est un instrument essentiel, à l'usage du chercheur lui-même, où il inscrit ses réactions, ses émotions, ses expériences, etc. » (p. 106). Le journal de bord a contribué à garder une trace des événements, des émotions des participantes, des questions et même des décisions que je devais prendre pour la séquence de la recherche. Pour le journal de bord, son objectif principal était de m'aider, en tant que chercheuse, à me remémorer les événements, à établir un dialogue entre les données et ma double posture d'observatrice et d'analyste, ainsi qu'à adopter une perspective réflexive sur moi-même (Baribeau, 2005). De plus, cet outil m'a permis d'initier les premières analyses réalisées librement après chaque entretien de récits de vie.

### 3.7 Analyse des données

Étant donné l'abondance des données issues de la recherche qualitative, l'analyse des récits de vie des participantes a nécessité plusieurs étapes distinctes (Fortin et Gagnon, 2016). L'analyse des données qualitatives sur les récits de vie exige un examen critique, rigoureux et exhaustif. Cela signifie qu'il était nécessaire de structurer les données de manière organisée afin de déterminer le moment de saturation. Cette démarche implique la réduction de « leur volume en unités plus petites, riches de sens, pouvant être traitées, décrites, interprétées et présentées de manière compréhensible » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 358).

Alors, j'ai commencé par lire les notes prises dans mon cahier et dans mon journal de bord. Ensuite, j'ai préparé une esquisse sur le déroulement des rencontres ainsi que sur le choix des lieux où les entretiens ont été réalisés. Pour les récits de vie, Bertaux (2016) suggère que « dans ce type d'enquête, l'analyse commence et se développe parallèlement au recueil de témoignages » (p. 71). J'ai pris le soin d'écouter l'entrevue pour m'assurer que je n'avais rien manqué et pour noter les passages liés à la question de la recherche. Pendant cette étape, j'ai commencé à souligner les premières pistes d'analyse (Fortin et Gagnon, 2016).

#### 3.7.1 Transcription des verbatims

Le premier entretien a été transcrit à mon retour au Québec. Cette tâche a été très longue, car l'entretien était divisé en trois jours et il y avait environ quatre heures d'enregistrement. J'ai passé beaucoup de temps avec la première participante, car elle connaissait tout le monde de la communauté et souhaitait me les présenter. Elle m'a présenté d'autres femmes susceptibles de contribuer à ma recherche. Lors de notre première journée ensemble, nous avons consacré notre temps à discuter de son rôle et de ses actions dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux *quilombolas*. La deuxième journée a été dédiée à la lecture et à l'explication des histoires de ses livres, tandis que la troisième journée a été réservée à l'enregistrement des chansons et aux explications concernant ses approches éducatives. De plus, elle m'a informée que les serpents craignaient l'ail et qu'elle n'était pas capable de le cultiver en raison d'une chirurgie qu'elle avait subie. Je lui ai donc proposé de créer un jardin d'ail pour elle. Ainsi, je me rendais régulièrement chez elle, où nous partagions le déjeuner et échangeions avec elle ainsi qu'avec les membres du quilombo.

Pour me faciliter la tâche, à partir de la deuxième transcription, j'ai utilisé le logiciel *Windows 365* (Fortin et Gagnon, 2016). Les transcriptions ont été réalisées en portugais. Une fois les transcriptions terminées,

je les ai imprimées pour les réviser individuellement. Après la révision, je les ai envoyées aux participantes afin qu'elles les lisent et confirment que tout ce qu'elles avaient dit y était correctement transcrit. Après avoir reçu une réponse positive, j'ai commencé l'analyse des résultats.

### 3.7.2 Analyse thématique

Selon Pierre Paillé et Alex Mucchielli l'analyse thématique fonctionne comme une forme de repérage et de la documentation, donc pour débiter, j'ai commencé par l'annotation du corpus et l'exploration de toutes les formes possibles de sens (Paillé et Mucchielli, 2021). J'ai pris en compte que la transposition « couvre l'ensemble des opérations permettant de passer d'un matériau non encore exploré à une analyse détaillée » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 225). J'ai commencé à utiliser différentes couleurs pour surligner les passages et mettre en évidence les thèmes potentiels. Ensuite, j'ai utilisé la méthode d'inscription en marge, comme le conseille Paillé et Mucchielli (2021).

Demazière et Dubar (2004) disent qu'il est important de diviser le récit en séquences, c'est-à-dire en moments clés présentés par les participantes pour assurer la temporalité historique. Pour cela, j'ai retracé la structure diachronique du récit pour indiquer le moment (passé et présent) dans les récits des participantes. J'ai alors colorié en vert les parties pertinentes pour identifier les histoires de chaque femme participant à la recherche. D'autres couleurs ont été utilisées pour marquer les propos ayant un lien avec la problématique et le cadre théorique, à savoir : gris pour épistémicide et invisibilité, bleu pour reconnaissance, jaune pour éducation émancipatoire, et orange pour stratégies éducatives employées par les participantes. Cela a été fait pour chaque entretien de récits de vie.

Paillé et Mucchielli (2021) suggèrent d'utiliser des thématiques principales ainsi que, parfois, des sous-thèmes pour décomposer certains thèmes, afin d'initier l'analyse des entretiens. « Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y-a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi traite-t-il? » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 269). Visant à extraire les récits qui se manifestent, l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2021), qui implique l'identification, le regroupement et l'analyse des thèmes abordés lors d'un entretien, a été utilisée comme modèle. L'analyse thématique a pour fonction première de repérer et de saisir tous les thèmes présents dans un corpus. Elle remplit également une seconde fonction essentielle : celle de documenter, parce qu'elle a « la capacité de tracer des parallèles ou de documenter des oppositions, des divergences, des complémentarités, etc., entre les thèmes » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 271).

Ensuite, j'ai commencé à réaliser le processus de codage qualitatif qui a pour but de classer, « d'ordonner, de résumer et de repérer les données pour ensuite procéder à leur analyse proprement dite » (Fortin et Gagnon, 2016, p. 360). Le codage a été assisté par le logiciel Nvivo (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ce faire, les entretiens de récits de vie ont été téléchargés dans le logiciel, et un arbre thématique s'est construit pour chaque participante, ainsi que leur livre de code. Ensuite, j'ai traduit les verbatims en français. Il faut préciser que le français n'est pas ma langue maternelle et que cela m'a pris plusieurs mois pour traduire mot à mot tout en préservant le sens initial.

Pour mettre en valeur le travail de chaque participante et faire ressortir leur subjectivité et leur individualité, j'ai imprimé les livres de code de chacune d'elles et confronté les données obtenues afin de réaliser des comparaisons et de vérifier si elles dialoguaient les unes avec les autres (Ponroy et Chevrelier, 2018). Pour commencer l'écriture, j'ai collé les thèmes sur des cartons. Cette étape m'a permis de construire une grille d'analyse transversale basée sur les thèmes émergents. Enfin, j'ai intégré l'ensemble des récits et des thèmes pertinents dans cette grille pour synthétiser les données et initier l'analyse.

Figure 3.7.1 Organisation des thèmes sur des cartons

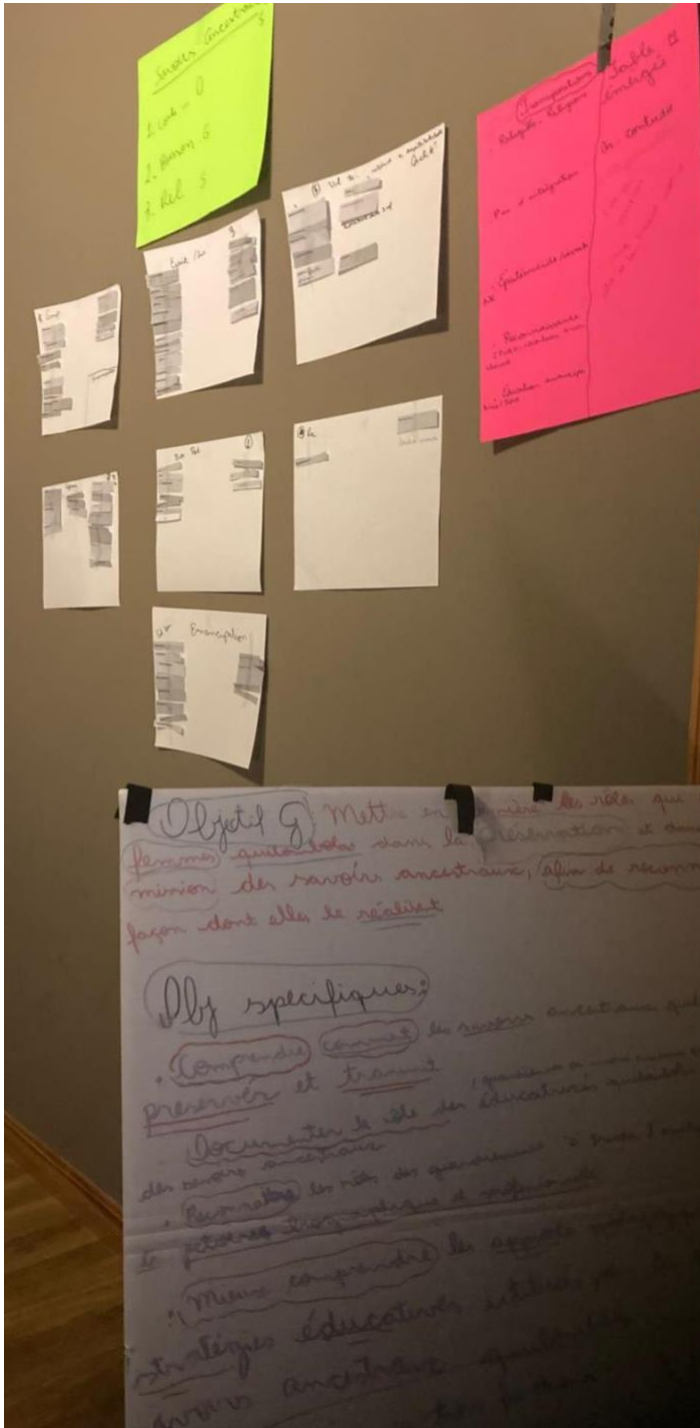


Photo prise par la chercheuse

Avec les thèmes organisés sur les cartons, j'ai commencé l'analyse des résultats dans un ordre visant à répondre à l'objectif principal, ainsi qu'aux objectifs spécifiques de cette recherche. Cela a été réalisé en insérant les verbatims des participantes pour illustrer et approfondir la compréhension des données. Ce

processus a permis une interprétation détaillée des récits de chaque participante. Ainsi, en associant les propos des participantes aux thèmes définis, il a été possible de comprendre les différentes perspectives sur leurs rôles éducatifs, fondées sur la voix des participantes elles-mêmes.

### 3.8 Enjeux éthiques

Pour mener une recherche impliquant la participation d'êtres humains, il est nécessaire d'obtenir l'approbation du comité d'éthique de l'université. Ainsi, après avoir présenté mon projet de recherche au jury et reçu le rapport d'évaluation de ce dernier, j'ai fait une demande de certification d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPÉ plurifacultaire) et cette certification m'a été accordée. Les enquêtes ont donc été réalisées conformément aux critères éthiques.

D'abord, toutes les participantes ont reçu le formulaire de consentement afin de le lire avant de participer aux entretiens. Avant chaque entretien de récit de vie, j'ai lu et expliqué le formulaire de consentement (voir Annexe D). Dans le formulaire, j'ai souligné que les personnes participantes avaient la liberté de se retirer quand elles le désiraient. J'ai aussi expliqué que les entretiens seraient utilisés pour ma recherche et que les données seraient enregistrées. J'ai demandé leur permission pour réaliser les enregistrements. Après les explications, je leur ai demandé si elles souhaitaient toujours participer à la recherche et je leur ai donné le temps de réfléchir avant qu'elles ne signent le document. J'ai également expliqué qu'elles recevraient un résumé oral des résultats de la recherche dans leur langue, c'est-à-dire en portugais. Les femmes ont signé le formulaire de consentement avant le début des entrevues.

Selon Fortin et Gagnon (2016), le devoir fondamental de la personne chercheuse est de favoriser « le respect et la protection des participants à une étude » (p. 150). Pour cela, en comprenant qu'il y avait plusieurs enjeux éthiques dans le champ de la recherche avec les êtres humains, j'ai demandé aux participantes si elles avaient des questions avant de commencer les entretiens de récits de vie. Il est important de préciser que, dans le cadre de ma recherche, les enjeux étaient également liés au fait qu'il s'agit de personnes qu'il faut protéger pour des raisons de sécurité. Ce sont des personnes vivant dans des conditions de violation des droits humains en raison des conflits territoriaux avec les agro-industries, les compagnies minières et les *grileiros*<sup>3</sup> (faux propriétaires de terre) qui cherchent à exploiter

---

<sup>3</sup> Le terme *grilagem* provient d'une pratique ancienne qui consiste à vieillir des documents falsifiés afin d'obtenir la possession d'une certaine parcelle de terre. Ainsi, les personnes qui prennent possession de terrains à l'aide de faux titres de propriété sont appelées *grileiros*. Il s'agit d'un crime qui menace les Quilombolas, les Autochtones, ainsi que la biodiversité des biomes brésiliens, dont l'Amazonie.

économiquement leurs terres. J'ai expliqué aux participantes qu'elles étaient toujours libres de cesser de participer au projet sans avoir besoin de se justifier. Je leur ai dit que si elles décidaient de se retirer de l'étude après avoir participé à l'entretien, il leur suffirait de m'en informer verbalement ou d'informer ma direction de recherche et je leur ai précisé que toutes les données les concernant seraient alors détruites. Il est important de souligner que la participation des femmes quilombolas à cette recherche s'est faite de façon volontaire.

Les enregistrements ont été conservés sur mon ordinateur personnel, protégés par un mot de passe, et stockés sous un titre codé pour garantir leur confidentialité. Les documents papiers ont été conservés dans un classeur verrouillé dans mon bureau. Ils seront détruits par une déchiqueteuse cinq ans après la publication du mémoire diffusant les résultats de l'étude. Pour ce qui est des participantes, elles sont présentées de façon anonyme. Leur pseudonyme dans la recherche a été créé par moi et ils ont été inspirés par les savoirs que chacune préserve et transmet à l'intérieur et hors du quilombo.

## CHAPITRE 4

### PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre est consacré à la présentation et à l'analyse des résultats issus des récits de vie des femmes quilombolas. Je commence par présenter le portrait de chacune des participantes. Ces portraits dévoilent un fragment de leur histoire ainsi que leurs actions en tant que gardiennes des savoirs ancestraux quilombolas, tout en mettant en lumière les défis auxquels elles font face au sein et en dehors du quilombo. J'ai attribué des prénoms à ces femmes en fonction des activités éducatives qu'elles exercent au sein du quilombo, à savoir Conteuse, Gingembireuse et Iorixá Curandeira. Ensuite, je présente la préservation de l'héritage afrodescendant transmis entre générations, l'enjeu de reconnaissance des savoirs ancestraux, et je termine en présentant les gardiennes des savoirs ancestraux.

#### 4.1 Portraits des participantes

La reconnaissance est un besoin universel (Fraser, 1998). À cet effet, préserver les savoirs d'un peuple est une façon de reconnaître son identité et l'importance de son héritage. La mémoire et l'histoire de la communauté du quilombo perdure au fil du temps en raison de l'engagement des personnes qui persistent dans la sauvegarde, la préservation et la transmission des savoirs ancestraux légués par leurs ancêtres. Cet effort englobe diverses sphères telles que la narration d'histoires, la perpétuation du patrimoine, la cuisine traditionnelle, la pratique agricole, ainsi que le maintien des croyances religieuses et du territoire. Les portraits des trois participantes quilombolas présentés ici illustrent leurs parcours. Ces représentations, issues de leurs récits, mettent en lumière leur trajectoire personnelle et professionnelle, ainsi que leur rôle dans l'éducation informelle quilombola.

##### 4.1.1 Conteuse

La première participante, Conteuse, a soixante-huit ans. Elle était mère monoparentale de deux enfants et est aujourd'hui grand-mère de quatre petits-enfants. Son arrière-grand-père était esclavagisé et il a fui l'esclavage et les travaux forcés. Pendant sa fuite, il a suivi la rivière pour entrer dans la forêt. C'est là qu'il a rencontré une Autochtone, et ensemble, ils se sont installés dans ce qui constitue aujourd'hui son territoire quilombola. Conteuse est née dans une ville hors du quilombo où ses parents s'étaient installés avant sa naissance. Bien qu'elle ait eu la possibilité de poursuivre ses études jusqu'à l'âge de 16 ans, les circonstances l'ont contrainte à interrompre son parcours scolaire pour entrer sur le marché du travail comme gardienne : « J'ai dû arrêter mes études à seize ans pour travailler et prendre soin d'enfants, moi-

même étant encore une enfant à cette époque ». Malgré leur vie urbaine, la famille de Conteuse a toujours maintenu et célébré fièrement son identité quilombola. Après la mort du père de Conteuse, sa mère a décidé de retourner à leur lieu d'origine pour s'y établir, créer un espace culturel et construire également une église. D'après Conteuse, sa mère est retournée au quilombo pour y passer ses derniers jours. Cela était perçu positivement par sa famille, car cela leur offrait un espace de vie commun. Sa mère avait créé un endroit où chaque membre pouvait construire sa propre maison, offrant ainsi plus de place et un grand espace. De plus, elle a aménagé un centre pour tous et construit une église, en particulier pour les enfants. La mère de Conteuse avait l'objectif d'assurer la pérennité de la transmission de la culture du peuple de son quilombo. Conteuse affirme que la décision de sa mère s'est avérée être la meilleure puisque cela leur a permis de rétablir le lien avec leur culture et leur territoire.

Conteuse a expliqué qu'enfant, elle entendait ses ancêtres chanter les Ladrões de marabaixo sans en comprendre le sens. Après avoir demandé à ses parents, elle a appris que ces chansons étaient des dénonciations de leur peuple, exprimées en chanson. De retour à sa ville d'origine, Conteuse a commencé à s'engager dans des activités liées aux peuples quilombolas. Néanmoins, elle a constaté que les récits sur son peuple ne correspondaient pas à la réalité telle qu'elle la connaissait. Craignant que la signification de ces chants, danses et percussions de tambours ne soit pas comprise, Conteuse a décidé d'écrire elle-même les histoires traditionnelles des Quilombolas. Pour ce faire, elle a dû retourner aux études. Étant une personne active au sein de la communauté, en 2008, Conteuse a été invitée à participer à une campagne politique lors de laquelle elle s'est sentie mal à l'aise, car les autres parlaient à sa place : « À la fin de cette campagne, j'ai décidé : vous savez quoi? Je vais étudier, je vais retourner en classe ». Elle reconnaît que la politique fait partie de notre quotidien, mais elle ne veut plus s'engager politiquement pour qui que ce soit. Cependant, elle estime qu'il est essentiel de discuter de politique.

Je veux discuter, mais je ne veux plus m'impliquer politiquement. Je veux discuter de politique parce que nous devons vivre avec la politique, parce qu'il ne sert à rien de dire que je ne veux pas vivre avec la politique, alors que la politique est dans notre sang, elle est dans notre quotidien, n'est-ce pas<sup>4</sup>? Alors, pour comprendre ce qu'est la politique, tu dois être... Tu dois commencer à comprendre ce qu'est la politique, ce qu'elle attend de toi. Et donc, je suis retournée aux études. Ce n'était pas facile, c'était très difficile, mais je suis là.

---

<sup>4</sup> « N'est-ce pas? » est une traduction de « né? ». Il s'agit d'une expression très utilisée au Brésil. C'est une façon informelle et commune de confirmer une information, de solliciter l'approbation de la personne interlocutrice ou de vérifier si l'autre est d'accord avec ce qui a été dit.

Le désir de reprendre les études est né principalement du fait que le père de Conteuse lui avait dit qu'il était crucial d'écrire les histoires de leur peuple. Aux yeux de son père, les paroles étaient éphémères, emportées par le vent lorsqu'une personne décédait, transportant avec elle toute la richesse de la tradition orale. En revanche, l'écriture, selon lui, avait une pérennité incomparable. Cette perspective paternelle est devenue une source d'inspiration pour Conteuse, ravivant son désir de retourner à l'éducation formelle et d'assumer la responsabilité d'écrire les histoires traditionnelles de sa communauté. Conteuse a repris ses études, est devenue pédagogue et vient tout juste d'être acceptée à la maîtrise en éducation. Elle consacre sa vie à rédiger des histoires relatives à son peuple. Cependant, elle ne se limite pas seulement au domaine de l'écrit. Elle en dépasse les frontières, en le combinant à la tradition orale dans un tressage de savoirs.

Elle partage ses histoires en divers lieux, veillant ainsi à ce qu'elles ne sombrent pas dans l'oubli. Ses histoires portent essentiellement sur le Marabaixo et le Batuque, car ils constituent une part intégrante de la plus vaste manifestation culturelle des quilombos de la région. Le Marabaixo est une expression culturelle marquante dans la formation de l'État de l'Amapá. Il implique des rituels religieux d'origine africaine et le syncrétisme avec le catholicisme, ainsi que des éléments tels que la musique, la poésie, le chant, la danse et la cuisine (Caldas, Maciel et Andrade, 2018). Le *Batuque* est une danse d'origine africaine présente dans les communautés quilombolas de l'Amapá. Les personnes dansent le *Batuque* au son de tambourins et de tambours.

Conteuse a dit que les religions, les danses de Marabaixo et les tambours sont venus d'Afrique avec les ancêtres de son peuple et les Afro-Brésiliens doivent se sentir reconnaissants et reconnaissantes d'avoir accès à ces importants symboles de l'héritage africain. Cependant, elle a souligné que de nombreux enfants ressentent de la honte à révéler qu'ils vivent au sein d'une communauté quilombola. Pour elle, les peuples quilombolas ne devraient en aucun cas éprouver de la honte vis-à-vis de leur héritage. Pour changer cette situation, elle affirme qu'il est nécessaire de commencer à enseigner aux enfants à être fiers de leur identité. Selon elle, l'amour que le peuple avait pour leur culture s'est refroidi, et il est crucial de le raviver avec précaution, en commençant par les enfants. D'après Conteuse, « nous devons travailler avec les enfants, les graines! Je veux que cette graine grandisse, mais qu'elle grandisse en écoutant ce que j'ai déjà dit, en respectant chacun d'entre nous, n'est-ce pas? ».

Conteuse est une femme consciente que le Brésil a une dette envers son peuple et envers chacun et chacune des Afro-Brésiliens. Néanmoins, elle reconnaît qu'il n'y a pas une personne en particulier à qui demander des comptes. Dans ce contexte, elle souligne que la réponse réside dans l'éducation :

Et le Brésil? Il nous doit trop. Et à qui nous plaignons-nous? Nous devons nous battre, nous devons lutter pour montrer que nous devons vaincre tout cela grâce à l'éducation. Je le dis toujours. Parce que si tu as l'éducation, tu peux atteindre cet endroit, tu peux avoir une conversation.

Conteuse a expliqué que l'histoire du Marabaixo fait partie du patrimoine historique et culturel du Brésil et que son histoire devrait être racontée dans les écoles conformément aux articles 26 et 27 de la LDB – *Lei de Diretrizes e Bases sur l'História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena 10639/03* (Loi de Directrices et Bases sur l'Histoire et la Culture Afro-Brasélienne et autochtone). Toutefois, les enseignants et les enseignantes affirment qu'ils et elles ne disposent pas du matériel nécessaire pour se conformer à la loi. Le principal objectif de Conteuse en écrivant ses livres est d'offrir au personnel enseignant du matériel avec lequel il pourra travailler en classe. Conteuse a parcouru plus de cinquante villes du Brésil pour promouvoir sa communauté. Lors de ces voyages, elle partage des récits et interprète les chansons traditionnelles, appelées Ladrões de Marabaixo.

#### 4.1.2 Gingemibreuse

La deuxième participante a choisi son entreprise comme lieu pour mener l'entretien de récits de vie, un bar comportant plusieurs dessins des membres de sa famille. Elle avait dressé une table et m'a servi la *maniçoba*, un plat ancestral qu'elle prépare. Ce plat est composé de feuilles de manioc cuites avec un mélange de viandes. Ensuite, elle a commencé à me montrer les membres de sa famille sur les dessins et m'a déclaré que son père était décédé en 2022 à l'âge de cent-sept ans. Gingemibreuse a cinquante et un ans, elle est mère monoparentale et elle travaille dans le quilombo. Elle est danseuse de Marabaixo et de Batuque, comme beaucoup d'autres femmes quilombolas. Son rôle s'étend également à la préservation de la cuisine ancestrale de son peuple, ainsi qu'à la fabrication d'une boisson traditionnelle appelée gengibirra (bière de gingembre), d'où le choix de son surnom : Gingemibreuse. Elle produit cette boisson ancestrale et la vend dans son bar, ainsi que pendant des festivités de la ville de Macapá.

Je fais une boisson traditionnelle, j'ai commencé à la vendre. Mon bar a commencé à fonctionner grâce à ma boisson que je prépare, la *gengibirra* [...] qui était autrefois préparée ici à [nom de la place] sans ajout de cachaça (boisson alcoolique) parce que les anciens passaient leurs matinées à jouer du Marabaixo et du Batuque, n'est-ce pas? Et ils perdaient leur voix. Alors, il y avait une dame [...] qui a eu l'idée de faire une infusion, elle préparait une infusion de gingembre pour les aider à soulager leur gorge. Mais les gens ont commencé à aimer, ça a évolué, et aujourd'hui on y ajoute du sucre et de la cachaça.

Durant son enfance, Gingemibreuse étudiait dans une école située à l'extérieur du quilombo, où elle a été confrontée à de nombreuses formes de violence raciale, même par ses professeur.e.s. Ces expériences

l'ont conduite à abandonner l'école. Des années plus tard, elle a repris ses études au sein du *EJA – Escola de Jovens e Adultos* (École des jeunes et des adultes<sup>5</sup>) et elle est actuellement sur le point de terminer son baccalauréat en travail social. Elle souligne qu'au sein du quilombo, il n'existe pas de travailleurs ou de travailleuses sociaux. « Parce qu'il n'y a pas de travailleurs sociaux ici [...], c'est un moyen pour moi d'aider les familles quilombolas dans le besoin ».

Gingemibreuse a évoqué les tourments vécus par ceux qui ont été assujettis à l'esclavage, expliquant ainsi que ces personnes avaient recours aux ressources naturelles pour atténuer leurs souffrances. De l'avis de Gingemibreuse, les personnes qui ont subi l'esclavage ont élaboré une boisson dans le but d'atténuer les douleurs de leurs corps lorsqu'ils étaient maltraités. Elle explique que les anciens et les anciennes écrasaient le gingembre, ajoutaient de l'eau et du sucre, puis laissaient fermenter jusqu'à l'obtention d'une boisson. La tradition de fabriquer la *gengibirra* a été transmise de génération en génération dans sa famille. Sa grand-mère a appris de sa mère. En s'occupant de ses petits-enfants, elle a enseigné à sa petite-fille à fabriquer la *gengibirra* alors qu'elle-même était encore jeune, perpétuant ainsi ce savoir-faire ancestral au sein de la famille. Gingemibreuse a commencé à vendre sa *gengibirra* lors d'une fête traditionnelle quilombola avec d'autres femmes et n'a jamais arrêté depuis. Son objectif réside dans la production de sa boisson artisanale à plus grande échelle, s'inscrivant ainsi dans une perspective de développement et de croissance. Néanmoins, elle se sent parfois découragée, car des entrepreneurs et des entrepreneuses ont appris les recettes et ont commencé à produire la boisson à grande échelle.

Gingemibreuse est fabricante de *gengibirra* depuis 24 ans et elle a gagné plusieurs prix pour la production de sa boisson, dont celui de la meilleure *gengibirra* de l'Amapá. Toutefois, ce n'est qu'en 2023 qu'elle a obtenu l'autorisation de commercialiser la *gengibirra* dans la ville pendant le cycle de Marabaixo de l'État de l'Amapá. Durant cet événement, elle a eu l'occasion de proposer sa *gengibirra* à la vente, contribuant ainsi à accroître l'attrait de la boisson auprès des visiteurs et visiteuses.

Pour Gingemibreuse, préserver le savoir-faire dans la production de cette boisson est une façon de perpétuer la mémoire de ses ancêtres, mais surtout de sa grand-mère, une figure essentielle en tant qu'éducatrice au sein du quilombo. Selon elle, le savoir ancestral continue d'être transmis en famille, car à l'âge de huit ans, sa fille a déjà commencé à apprendre l'art de préparer la boisson ancestrale. Gingemibreuse exprime le désir de maintenir la *gengibirra* en tant qu'héritage culturel du quilombo. Elle

---

<sup>5</sup> L'EJA correspond à ce que l'on appelle « l'éducation aux adultes » au Québec. Elle est accessible aux jeunes à partir de 16 ans.

est indifférente à savoir si c'est sa version de la *gengibirra* ou celle d'autres femmes qui traversera le temps :

Pour moi, c'est très important que ma *gengibirra*, ou celle de n'importe quelle autre femme, soit diffusée, qu'elle soit partagée au-delà des frontières, qu'elle voyage, et que d'autres personnes apprennent à la faire; afin de préserver également, de maintenir vivante notre culture.

Gingemibreuse souhaite que de nombreuses personnes puissent transmettre cet héritage ancestral, car l'essentiel réside dans sa perpétuation.

#### 4.1.3 Ialorixá Curandeira

Ialorixá Curandeira est la troisième participante à cette recherche. Elle a choisi un endroit très calme et privé pour l'entretien, un endroit dans lequel, selon elle, presque personne ne pouvait entrer, car c'est là qu'elle garde les secrets d'un de ses savoirs. L'endroit ressemblait à un sanctuaire, avec plusieurs images de saints et avec un hamac au milieu de la pièce. Ialorixá Curandeira a cinquante ans, elle est née et a grandi dans le quilombo. Elle a eu trois enfants et tout comme les deux autres participantes, elle était mère monoparentale. Elle dit se sentir comme une guerrière et une personne *empoderada* (ayant un fort *empowerment*) parce qu'elle possède deux savoirs qu'elle utilise pour aider les gens : elle a un don spirituel et elle contribue au développement de l'agriculture. Selon elle, ses grands-parents étaient des ouvriers réduits à l'esclavage à la *Fortaleza de São José* (Forteresse de São José). Ils ont fui pour s'établir dans le quilombo. Grâce à son activité agricole, Ialorixá Curandeira est capable de nourrir sa famille et de vendre des légumes, des fruits, de la viande et des produits traditionnels à d'autres personnes dans la communauté quilombola et dans la ville de Macapá. Elle a acquis ses connaissances en agriculture auprès de son père. Ialorixá Curandeira explique que, malgré la réticence de ses frères, elle a été la seule à perpétuer les enseignements de ses parents sur la préservation des savoirs agricoles. Grâce à son expertise en agriculture, elle est en mesure d'aider ses frères en leur fournissant de la nourriture au besoin.

Ialorixá Curandeira n'est pas seulement une agricultrice, elle cultive également le savoir spirituel qu'elle considère comme un don de naissance (un don inné, mais nécessitant une guidance pour être pleinement utilisé). Elle est une Ialorixá du Candomblé, une religion afro-brésilienne. Ialorixá Curandeira est la personne responsable de conduire les cérémonies religieuses, d'effectuer des rituels de guérison et de guider les membres à maintenir la préservation de la tradition religieuse. Elle est une autorité spirituelle. Selon elle, sa mère lui a transmis son savoir sur les herbes et les dons spirituels. Elle a révélé que sa mère avait toujours essayé de dissimuler son don, craignant le jugement et la stigmatisation de la société.

Cependant, lalorixá Curandeira aspire à partager et à préserver ses savoirs ancestraux avec fierté. Même si elle se sent flattée d'avoir un savoir qu'elle appelle un don, lalorixá Curandeira dit qu'elle n'a jamais voulu avoir ce savoir ancestral, car c'est très exigeant. Elle dit que c'est un savoir transmis de génération en génération, mais que chacun reçoit un don différent. Elle explique que cela s'est produit lentement : d'abord elle a appris à bénir, puis à mélanger des herbes pour faire des bains curatifs, puis elle a appris à préparer des thés avec des herbes. Parce que cela fonctionnait, elle ne pouvait pas s'arrêter. Selon elle, les entités prennent possession de son corps lorsqu'elle effectue un rituel de guérison : « Quand les gens me voient en train de bénir [...], je me transforme, car ce n'est pas seulement moi qui agis; ce sont les entités qui sont en moi, effectuant cette prière sur cette personne ».

lalorixá Curandeira dit être capable de prédire l'arrivée de la personne et de deviner la maladie dont elle est atteinte. De plus, elle connaît l'herbe qu'une personne doit prendre pour guérir de la maladie. Elle explique qu'il s'agit d'un don spirituel et qu'elle reçoit le message des esprits et de ses ancêtres. Elle soigne non seulement la personne, mais elle lui apprend également à mélanger des herbes à la maison pour continuer à se soigner. Pour continuer à nourrir ses connaissances, elle suit certains rituels, elle continue de semer des herbes, elle allume des bougies pour ses saints à midi, à 18 h et à minuit, et elle récite des prières.

lalorixá Curandeira explique que les connaissances de son peuple doivent être transmises à la prochaine génération. Elle se réjouit de pouvoir partager ses savoirs avec ses enfants, ainsi qu'avec ceux qui la sollicitent pour de l'aide. Elle tient à ce que ses connaissances perdurent au-delà de son existence. Elle affirme que les savoirs ne doivent pas être conservés pour soi, mais partagés avec tous, afin qu'ils continuent à se transmettre, qu'elle soit là ou non, car chacun devrait pouvoir bénéficier de ces richesses. lalorixá Curandeira explique qu'elle sait quand la personne doit se faire voir par un médecin parce que ses herbes ne peuvent pas la guérir. Elle apporte son aide à toutes les personnes sans aucune contrepartie financière. Bien qu'elle aide les gens sans chercher de bénéfices financiers, elle avoue se réjouir de la reconnaissance que certaines personnes lui témoignent. lalorixá Curandeira a souligné que certaines personnes reconnaissent l'importance de ses savoirs et lui offrent des cadeaux en retour. Néanmoins, elle explique que certaines personnes considèrent son don comme une affaire de *macumbeira* (sorcellerie), y compris au sein de la communauté quilombola. lalorixá Curandeira ne se considère pas comme une *macumbeira*, trouvant ce terme péjoratif. Elle explique que le terme *macumbeira* est insultant et associé au mal, alors qu'elle utilise ses dons pour faire le bien.

Ialorixá Curadeira fabrique des flacons d'herbes pour soigner différentes maladies et cela est enseigné aux personnes qui reçoivent les médicaments et aux personnes de sa maison. Elle accompagne également d'autres personnes dans le développement de leurs dons, expliquant que, puisque ses savoirs ont une dimension spirituelle, il est essentiel de s'éduquer pour les utiliser de manière appropriée. C'est pour cette raison qu'elle transmet ses connaissances à d'autres femmes ainsi qu'aux membres de sa famille. Elle explique qu'elle a déjà identifié les deux personnes de sa maison qui hériteront de ce savoir. Ialorixá Curadeira souligne que la plupart de ses connaissances sont détenues par des personnes noires. En tant que femme noire fière de son ancestralité, elle les valorise.

Concernant l'importance de transmettre et de préserver le savoir, elle explique qu'on ne peut pas laisser cela s'arrêter, mais qu'il faut le perpétuer. Elle raconte que lorsque d'autres personnes apprennent à utiliser les herbes et laissent parler leurs guides spirituels et leurs ancêtres, elle se sent victorieuse. Ialorixá Curadeira explique que du côté de la famille de son ex-mari, ils n'acceptent pas les savoirs ancestraux, car ils fréquentent une église évangélique où les pasteurs disent que les savoirs ancestraux sont faux. Elle continue cependant à élever son fils, sa fille et sa petite-fille pour que ses savoirs ne soient jamais perdus.

Les récits de ces trois femmes convergent sur plusieurs aspects : elles sont des femmes quilombolas, mères monoparentales et, surtout, elles partagent un engagement commun à préserver et transmettre les savoirs ancestraux quilombolas. Cet engagement vise à assurer la pérennité de leur culture, leur résistance et leur héritage afrodescendant.

#### 4.2 Préservation de l'héritage afrodescendant

Il est important de rappeler que les savoirs ancestraux, transmis de génération en génération, jouent un rôle essentiel dans le tissage des liens entre les générations. En ce sens, Ialorixá Curadeira, Conteuse et Gingembirreuse soulignent l'importance de préserver leur héritage afrodescendant. Elles s'engagent activement envers la préservation et la transmission de leur patrimoine culturel, afin de le transmettre aux générations futures. Ialorixá Curadeira croit que l'héritage culturel afrodescendant doit être protégé. Elle considère que cet héritage, riche en histoire, doit continuer à vivre et à se transmettre. Animée par cette conviction, elle dit aimer partager cette culture :

Dans ma conception, je suis heureuse de transmettre ce savoir aux gens. Je suis reconnaissante à Dieu de m'avoir donné l'opportunité de partager ce savoir avec plusieurs personnes, afin qu'elles puissent apprendre. Il est important de valoriser les choses ancestrales et les personnes noires, car la majorité de ces dons appartiennent aux Noirs.

Conteuse garde en mémoire l'héritage des comportements des gens pendant les accouchements. Elle est de l'avis que dans le passé, les accouchements étaient plus beaux, parce que selon elle, « nous avions nos sages-femmes, et aujourd'hui, tout est filmé pendant l'accouchement. Il n'y a plus de respect, plus de secret. Nos secrets de femmes sont exposés, c'est incorrect! » Conteuse dit qu'il est nécessaire de préserver la tradition, de ne pas céder à la modernité et de maintenir les façons de faire des accouchements naturels et humanisés dans le cadre familial. D'après elle, les accouchements avec des sages-femmes attentionnées sont sûrs et ces professionnelles savent quand il est nécessaire d'envoyer la femme à l'hôpital.

Au cours de notre conversation, une jeune femme est venue demander la bénédiction de Conteuse, qui a expliqué que cette pratique est enseignée dès le plus jeune âge. Lorsque les enfants rencontrent des personnes plus âgées, ils demandent la bénédiction, et grâce à la tradition préservée dans de nombreux Quilombolas, cette pratique est encore vivante. Demander la bénédiction à sa grand-mère est un acte symbolique réalisé par la petite-fille de Conteuse qui va au-delà de la simple formalité. Cela incarne un profond respect, de l'amour et de la gratitude. Ce geste témoigne de la préservation de l'héritage culturel dans lequel la demande de bénédiction demeure vivante et continue de jouer un rôle important dans les traditions familiales au sein de la communauté. Conteuse, touchée par ce geste, se sent fière de voir sa culture et ses valeurs préservées par les actions de la nouvelle génération :

Regarde maintenant, ma petite-fille est arrivée en demandant la bénédiction, n'est-ce pas? Grâce à Dieu, ici, ils croient encore en ce que ma mère a laissé à nous comme héritage. Chez nous, je devais recevoir la bénédiction de mon cousin aîné; si j'étais arrivée et que mon cousin aîné était en train de parler avec ma mère ou avec mon père, j'aurais dû recevoir sa bénédiction. Ici, c'était comme ça : c'était un Dieu te bénisse, Dieu te bénit, Dieu t'aide! Bonjour, bonjour, père, bonjour mère ou bonsoir, bon après-midi.

#### 4.2.1 Marabaixo et Batuque

Marabaixo et Batuque sont des danses de l'héritage afrodescendant. Le premier est un rythme de lamentations et le deuxième célèbre la liberté. Dans les narrations de Conteuse et de Gingemirreuse, l'importance du cycle du Marabaixo et du Batuque est soulignée. En explorant l'histoire de ces traditions, il apparaît que ces célébrations constituent une forme d'éducation, structurée en deux phases distinctes. Tout d'abord, il y a la confrontation avec le souvenir douloureux de la brutalité de l'esclavage, où les individus étaient soumis et enchaînés de force, mais dansaient le Marabaixo. En contraste, le Batuque émerge comme un symbole vibrant de célébrations, incarnant la liberté acquise par ceux et celles qui ont

échappé à l'oppression. La première participante, Conteuse, dit : « J'écris sur notre identité qui est notre plus grande manifestation, à savoir le Marabaixo et le Batuque ». Elle décrit le Marabaixo comme suit :

[C'est] une danse très agréable. C'est un rythme très beau [...] pourrait-on dire, qui rappelle le rythme sur lequel dansaient les anciens lorsqu'ils étaient encore enchaînés, avec un pas en avant suivi d'un autre en arrière. Un pied devant et l'autre derrière, lorsque nous dansons le Marabaixo, nous nous remémorons nos ancêtres.

Les narrations d'histoires orales réalisées par les Africains et les Africaines ont joué un rôle dans la préservation de la mémoire de nombreux peuples africains et afrodescendants. Conteuse continue d'utiliser cette pratique pour préserver la mémoire de son peuple. Elle explique qu'elle va là où elle est appelée à raconter des histoires et à perpétuer le savoir du Marabaixo et du Batuque. Elle crée les histoires des chansons intitulées Ladrões de marabaixo. Conteuse explique :

Le Ladrão de marabaixo est une histoire qui se passe au sein de la communauté et si c'est une histoire qui se passe au sein de la communauté, pourquoi ne pas se réveiller et l'emmenner dans le livre et le faire de la même manière que cette histoire? Et ça m'a vraiment encouragée à écrire! Quand j'ai écrit mon premier livre [nom du livre], à partir de ce livre, j'ai pu faire de la musique. C'est pour que les gens puissent comprendre [...] Je crée les paroles et la musique, je crée l'histoire du livre [...] Ensuite, j'écris les paroles de la chanson et je commence à chanter. Elle est chantée avec une caisse de marabaixo.

La participante explique qu'elle raconte les histoires dans les écoles quand un professeur ou une professeure la sollicite, et qu'elle les partage également dans les parcs, dans le centre culturel du quilombo et dans plusieurs villes du Brésil. Conteuse n'est pas seule dans la préservation de ce savoir, car les femmes de ce quilombo sont unies par la richesse culturelle du cycle du Marabaixo et du Batuque. La seconde participante, Gingemibreuse, est également une ardente défenseuse de ces traditions :

Je fais partie de la culture. Je danse le Marabaixo, je danse le Batuque, tout ce qui concerne la culture de mon État et de mon quilombo, j'y participe [...] Marabaixo est une danse traditionnelle et culturelle de notre État de l'Amapá. Cela remonte à l'époque où les Noirs s'enfuyaient, n'est-ce pas? Ils enduraient beaucoup de souffrances, et lorsqu'ils parvenaient à s'échapper, ils célébraient. C'est ainsi que le nom Marabaixo a été choisi, parce qu'ils venaient de la mer-en-bas<sup>6</sup>. Ils venaient de la mer en direction des rivières en fuyant, n'est-ce pas? Pour atteindre le quilombo.

Gingemibreuse explique comment le Marabaixo et le Batuque se distinguent, en révélant les instruments

---

<sup>6</sup> Mer en bas est la traduction libre de *mar-a-baixo*. Les personnes s'enfuyaient en suivant le tracé d'un bras de mer.

qui résonnent avec la riche tradition culturelle et musicale des Quilombolas :

Parce que le Marabaixo, c'est un rythme de lamentation, les Noirs dansaient les jambes enchaînées, alors ce sont des lamentations. En revanche, le Batuque est une célébration de la liberté. Le Marabaixo est joué avec des caisses. Ce sont des caisses fabriquées en bois par le peuple. Et le Batuque est joué avec des tambourines, avec des tambours. C'est différent. La danse est différente. La façon de jouer aussi, n'est-ce pas? Parce que le Marabaixo est joué avec des caisses et le Batuque non, il est joué avec les mains. Il n'y a pas de... C'est vraiment avec les mains.

En partageant les histoires du Marabaixo et du Batuque dans plusieurs endroits, ces deux femmes contribuent au maintien de ce savoir vivant. Dans ce processus réalisé par elles, le rappel de la mémoire historique se révèle être un acte de résistance et de réaffirmation de l'identité. Leurs actions s'inscrivent également dans le cadre de la préservation du territoire quilombola.

#### 4.2.2 Préservation du territoire

Le territoire est un lieu crucial pour maintenir les identités et les modes de vie traditionnels. À travers leurs propos, les trois participantes ont exprimé l'importance de préserver le territoire quilombola. Ialorixá Curandeira explique que lorsque ses grands-parents ont fui l'esclavage de la *Fortaleza de São José* pour s'installer dans le quilombo, ils ont trouvé une autre partie du Brésil, le territoire où ils se sont réfugiés. Selon elle, ils ont nommé le quilombo avec un nom représentant un lieu de création; c'est pourquoi le quilombo possède une terre fertile :

Cela s'appellera (nom du lieu), parce que c'était très agréable ici, tout ce que tu fais ici dans l'agriculture, tout ce que tu crées, tu le plantes et tu le récoltes. C'est ici qu'ils ont fondé une famille. Ils ont trouvé cet endroit et ont commencé à s'installer. Je ne pars pas d'ici pour cette raison, parce que je prends soin de cet endroit, je prends soin de la terre.

Conteuse est du même avis que Ialorixá Curandeira. Elle explique que depuis sa formation, le quilombo était un lieu de refuge où les gens cherchaient protection. La stratégie adoptée par la personne était d'arriver à un grand rocher et de chanter pour demander un abri. À ce sujet, Conteuse dit : « C'est un rêve de vivre dans cette communauté, c'est comme dire que je vis au paradis, tu vois, vivre près de la nature, vivre avec la nature, travailler pour la nature, c'est un endroit où je vis, c'est cet endroit de la forêt, l'Amazonie! ».

De plus, d'après Conteuse, c'est dans son territoire qu'elle trouve sa source d'inspiration :

C'est ici que j'ai trouvé l'inspiration pour écrire, pour continuer à écrire, parce que quand tu es ici... ce sont des oiseaux chantants, les animaux qui passent, tu vois? Et puis, il y a tous ces sons de la nature, de toutes sortes d'espèces, et c'est cela qui n'a pas de prix, c'est un vrai bonheur d'être ici.

Selon Gingembirreuse, les pratiques liées à la coupe des arbres doivent être respectées afin de maintenir l'harmonie avec la nature. D'après elle, il est impensable de couper un arbre sans en demander la permission à la nature, car celle-ci, en retour, se vengerait de cette transgression.

Nous devons couper du bois, par exemple, pour faire du feu et cuisiner. L'arbre murici<sup>7</sup>, après un certain temps, sèche et ne sert plus qu'à faire du bois pour cuisiner, donc on le coupe. Un jour, mon oncle est allé chercher du bois avec un homme sans demander la permission. Ils ont été expulsés et ont reçu des coups; l'homme, qui était même handicapé, a lâché la branche et s'est enfui en courant. Ils sont entrés dans un endroit qui n'était pas le leur, ont touché à ce qui ne leur appartenait pas, et n'ont même pas demandé la permission.

Selon Gingembirreuse, la nature les a punis. L'exemple donné par la participante illustre que la relation entre l'être humain et l'environnement n'est pas simplement utilitaire, mais qu'elle repose sur un ensemble de règles implicites et de respect mutuel. En pénétrant dans un lieu qui ne leur appartenait pas et en perturbant l'ordre naturel, les personnes impliquées sont punies, ce qui fait ressortir les conséquences d'une telle violation. Cependant, selon Gingembirreuse, en revenant aux traditions et en écoutant les aînés, les gens peuvent apprendre à respecter cet équilibre et ainsi éviter de perpétuer les mêmes erreurs. « C'est une tradition de nos ancêtres, nous qui sommes plus âgés avons le plaisir d'apprendre et d'écouter ce que faisaient nos aînés. Donc, nous devons apprendre pour transmettre cette culture et veiller à ce qu'elle ne disparaisse pas ».

S'inspirer de la nature et la respecter est un pas fondamental pour valoriser le territoire. En ce sens, Gingembirreuse explique à quel point le territoire quilombola est important pour elle aussi :

J'ai toujours été passionnée par mon quilombo, ma grand-mère a décidé de revenir ici, et c'était la meilleure chose qu'elle ait faite. Nous sommes très heureux ici. C'était la meilleure chose que mamie ait faite, tu sais? C'est ici que j'ai commencé à ressentir mes dons spirituels, c'est ici que j'ai commencé à m'intéresser au savoir ancestral de la cuisine. C'est ici, au quilombo, que mes dons de sensibilité ont commencé, la cuisine, j'ai appris à la faire ici, au quilombo.

---

<sup>7</sup> Murici est le type d'arbre utilisé par les Quilombolas et par les Autochtones pour faire du feu et pour cuisiner.

Le respect de la nature est nécessaire pour préserver la vie sur la planète : c'est pourquoi agir de manière responsable pour préserver la biodiversité et promouvoir des actions qui assurent un équilibre environnemental pour les générations présentes et futures est essentiel. Les trois participantes ont des engagements envers la préservation de leur territoire. Elles considèrent la nature comme faisant partie intégrante de l'humanité et transmettent cette pensée aux générations futures.

#### 4.2.3 Préservation des croyances religieuses d'origine africaine

Le *candomblé* et l'*umbanda* sont des religions d'origine africaine. Elles sont des symboles de résistance religieuse pour les Afro-Brésiliens. Le *candomblé* a été apporté par les Africains, tandis que l'*umbanda* est une religion d'origine africaine fusionnée avec le catholicisme. Le *candomblé* et l'*umbanda* sont des religions de petits groupes qui se réunissent autour d'une mère ou d'un père de saints dans un *terreiro*<sup>8</sup> (Reginaldo Prandi, 2004). La spiritualité a été un sujet récurrent tout au long des récits des trois femmes. Les participantes ont exprimé la conviction selon laquelle il est impossible de nier l'importance des religions d'origine africaine. Néanmoins, seulement l'alorixá Curandeira démontre totalement sa croyance et son implication dans la religion d'origine africaine. Selon elle, lorsqu'une personne reçoit les guides spirituels, elle établit une communication avec les *orixás*. Les *orixás* sont des entités spirituelles de religions africaines. Pendant l'entretien de récits de vie, elle m'a montré un autel construit pour les *orixás*, avec un buste d'un *orixá* au centre dans sa chambre. Pour l'alorixá Curandeira, le buste est son protecteur : « [m]on bouclier est le *Preto Velho*<sup>9</sup>, c'est lui qui me défend de tout ce qui pourrait être mauvais ». Elle explique qu'il existe deux types de dons reçus par la personne destinée à devenir l'alorixá : l'un qui se manifeste sans qu'elle le connaisse, et l'autre, un don de gratitude, qu'elle reçoit sous forme d'offrande. Ce dernier, elle l'appelle *agrado* (cadeau). Selon elle, chaque personne reçoit ses dons de manière unique.

l'alorixá Curandeira explique que, dans le cas de sa mère, ses dons se sont manifestés à travers un type de serpent appelé *jibóia* (boa constricteur). Elle dit qu'il y avait un *jibóia* qui se trouvait toujours près de la maison de sa mère. Après la mort de l'animal, sa mère est allée examiner le boa de près. Elle a constaté

---

<sup>8</sup> Le *terreiro* selon Barros (2020) est un lieu sacré, un espace religieux où se déroulent toutes les cérémonies et obligations envers les *orixás*, où s'établit un contact direct avec les dieux sacrés.

<sup>9</sup> *Preto velho* se traduit par « le vieux noir ». Les *pretos e pretas-velhos* occupent une place significative au sein des pratiques de l'Umbanda, en tant que gardiens de la mémoire historique et symbolique de la diaspora noire au Brésil (Lages, 2019).

que le boa changeait de couleur et qu'il n'était pas réellement mort. À ce moment-là, la mère de Ialorixá Curandeira a reçu un message spirituel qu'elle pense avoir été transmis par le *jibóia*:

Mon père a appelé ma mère pour qu'elle aille voir le *jibóia* mort, il était tellement énorme. Je ne sais pas si tu sais, si tu déjà remarqué que le *jibóia* change de couleur. C'est donc avec ses couleurs que ses cadeaux ont été transmis à ma mère. Ma cousine, qui a été élevée par ma mère, m'a dit que ma mère s'est rapidement transformée et qu'elle a invoqué quelque chose, qu'elle a commencé à chanter et à chanter, et là, elle a commencé à recevoir ce don.

Dans le cas d'Ialorixá Curandeira, elle a reçu les dons chez-elle, sans qu'aucune situation particulière ne se soit produite, ce qui l'a conduite à croire qu'elle était malade. C'est pourquoi lorsqu'elle a reçu pour la première fois des entités spirituelles, elle s'est rendue à l'hôpital. Néanmoins, le médecin, qui comprenait les religions d'origine africaine, lui a dit que ce n'était pas à l'hôpital qu'elle pourrait résoudre la situation. Son petit ami de l'époque l'a donc emmenée chez sa mère, qui l'attendait déjà à la porte :

J'étais dans un état de confusion, j'étais inconsciente, mais je voyais des gens, tu vois? Mon petit ami m'a donc emmenée chez ma mère qui s'est mise à rire, il était environ 2h30 du matin. Quand je suis arrivée, elle m'a dit qu'elle m'attendait déjà, elle m'a prise dans ses bras et a commencé à m'éduquer.

Selon Ialorixá Curandeira, ses dons étaient différents de ceux de sa mère, mais cette dernière savait comment l'éduquer pour qu'elle puisse bien utiliser les connaissances reçues. Elle a dit qu'elle était fière de connaître son guide spirituel aux côtés de sa mère.

Gingemirreuse croit aussi aux guides spirituels et considère qu'il est important de célébrer l'ancestralité spirituelle ainsi que les religions d'origine africaine, mais elle les pratique en toute discrétion, sans que les autres en aient connaissance. « Je suis née avec certaines choses d'entités [...] Je suis un médium, mais je ne me suis pas encore développée. Je prépare moi-même mes bains avec les herbes. Pour moi seule, je place mes encens, mes affaires ». Gingemirreuse dit que les personnes ne respectent pas ses dons spirituels, mais elle pense que c'est un don de Dieu et elle va continuer à le pratiquer chez elle.

Le syncrétisme religieux est présent dans le quilombo et peut être constaté dans les paroles de Conteuse. Bien qu'elle soit catholique et qu'une église soit située à proximité du centre culturel du quilombo, son récit montre clairement qu'elle reconnaît les religions d'origine africaine comme une composante essentielle de l'identité et de la culture des Afro-Brésiliens: « Pour nous, les Noirs, nous recevons la paix de l'*umbanda*, du *candomblé* parce que tout cela est venu avec notre famille, tout cela est venu d'Afrique et ce qui est venu de l'Afrique est venu avec nous, est venu pour nous ».

La religion peut être un vecteur essentiel de la mémoire et de l'identité d'un peuple. S'engager à valoriser la mémoire historique et religieuse des Africains et des Africaines réduits à l'esclavage et de leurs descendants au Brésil est une responsabilité assumée par l'alorixá Curadeira et respectée par les deux autres. En préservant les héritages religieux, elles montrent l'importance de la sauvegarde des savoirs ancestraux, soulignant que cette préservation joue un rôle fondamental, notamment grâce à la contribution des femmes quilombolas qui les ont précédées.

#### 4.3 Transmission de savoirs ancestraux par les femmes quilombolas

Selon Fraser (1988), dans le cadre du paradigme de la reconnaissance identitaire, les femmes font partie des victimes qui subissent l'injustice au sein d'un groupe opprimé. « Elles sont définies non pas sous l'angle des rapports de production, mais bien selon la faible estime et la presque totale absence de prestige » (Fraser, 1988, p. 13). Cependant, les femmes jouent un rôle très important dans la transmission des savoirs. l'alorixá Curadeira, Conteuse et Gingembireuse soulignent que leurs prédécesseuses ont joué un rôle essentiel en tant que transmettrices des savoirs ancestraux quilombolas.

l'alorixá Curadeira évoque ses ancêtres féminines pour illustrer le fait qu'elle ait appris la spiritualité grâce à elles. Bien qu'elle explique que sa mère ait toujours caché ses dons spirituels à la communauté par crainte, celle-ci possédait néanmoins des savoirs et a su éduquer l'alorixá Curadeira sur la manière de les utiliser.

Je crois que ce savoir m'a été transmis par ma mère, car elle cultivait les savoirs ancestraux. Ce savoir appartient à mes racines, venant de mes grands-mères, de ma mère et de mes tantes [...] Quand j'ai reçu ce don, ma mère m'a dit : « La seule chose que je peux faire, c'est t'éduquer pour que tu puisses l'utiliser », parce que ce don doit être éduqué. Certains dons, lorsqu'ils sont invoqués, peuvent tout bouleverser.

Le legs laissé par ses ancêtres est la force qui nourrit et pousse l'alorixá Curadeira à transmettre son savoir. En s'inspirant des modèles qu'elle a reçus, elle se positionne à son tour comme un modèle dans la transmission des savoirs intergénérationnels. Elle conclut en disant :

Je souhaite voir mes enfants cultiver tout cela, car Dieu a justement accordé cet héritage que je suis en train de transmettre. Je transmets ce que ma mère a laissé, qui est notre savoir. Et je sais qu'ils feront la même chose que ce que je fais.

Tout comme l'alorixá Curandeira, Conteuse fait aussi des remarques sur le legs laissé par les femmes. Selon elle, celles qui l'ont précédée ont joué un rôle crucial dans la continuité des traditions quilombolas, notamment en préparant les célébrations :

Les femmes passaient des semaines à torréfier le café. Elles passaient des semaines à préparer la farine pour faire des bouillons. Pendant nos fêtes, nous buvions beaucoup de bouillons. Elles avaient une force naturelle et voulaient que tout le monde participe non seulement à la fête, mais aussi aux prières et à l'apprentissage. Les femmes amenaient toujours leurs enfants pour qu'ils soient à leurs côtés pendant les célébrations, afin qu'ils apprennent. À l'approche de la fête, chacune devait acheter sa propre jupe pour danser le Marabaixo et le Batuque. Ces femmes ont été très importantes pour nous tous, parce qu'elles ont laissé un héritage qui ne sera jamais oublié, il sera toujours préservé avec amour.

À travers les paroles de Conteuse, il est possible de comprendre que ces femmes ont laissé une empreinte indélébile. Cela est aussi visible dans les paroles de Gingemibreuse. Elle met elle aussi en valeur le rôle des femmes dans la préservation de son savoir ancestral : « Ma grand-mère cuisinait aussi de tout; j'ai appris avec elle et avec ma mère, car ma mère était également une excellente cuisinière. Maman cuisinait vraiment très bien ».

Les traditions reflètent l'identité d'un groupe ou d'une communauté, car elles relient les individus à leurs racines, à leur histoire et à leurs ancêtres. Maintenir les traditions vivantes est un moyen de préserver le patrimoine culturel, en garantissant que les générations futures comprennent et valorisent leurs origines. De plus, cela permet de renforcer les liens entre le passé et le présent. On peut voir dans les récits de l'alorixá Curandeira, Conteuse et Gingemibreuse qu'elles veillent à préserver ces traditions, assurant leur pérennité à travers les générations. Elles s'accordent pour dire que leurs savoirs existent grâce aux figures féminines qui ont pris soin de transmettre leurs savoirs. Elles reconnaissent que la transmission des savoirs résulte en grande partie de l'engagement et du dévouement de ces femmes qui ont joué un rôle crucial dans la préservation et dans la transmission intergénérationnelle de leurs traditions. Ainsi, le rôle des femmes dans la vie des trois participantes a été essentiel, car il est évident qu'elles sont aujourd'hui les gardiennes de la transmission de leurs savoirs ancestraux.

#### 4.3.1 Enjeu de reconnaissance des savoirs

Honneth (2010) précise que la reconnaissance permet aux gens d'avoir un sentiment positif envers eux-mêmes. Cela est possible lorsque les personnes développent une estime de soi ou de leur communauté. Néanmoins, le manque de reconnaissance peut engendrer un sentiment de dévalorisation, car celles et ceux qui y font face développent un sentiment négatif envers eux-mêmes. À travers les récits de vie des

trois participantes, il a été possible de remarquer qu'elles font face à des enjeux liés à la reconnaissance de leurs savoirs. Dans les propos de la deuxième participante, Gingembirreuse, il est possible de remarquer que son expérience vécue témoigne clairement de la non-reconnaissance de son savoir ancestral. Selon elle, parfois, elle organise des cours de Marabaixo et de Batuque avec sa famille, mais il y a peu de personnes participantes inscrites. Elle explique qu'il n'y a pas vraiment beaucoup de personnes qui reconnaissent ses savoirs ancestraux comme étant assez intéressants pour qu'elles veuillent apprendre. En outre, elle fait face à un problème majeur qu'elle considère comme particulièrement douloureux : l'appropriation culturelle. En effet, la boisson traditionnelle des Quilombolas de l'Amapá, autrefois un élément central de leur culture, est maintenant industrialisée et commercialisée par de grandes entreprises. Elle voit les savoirs quilombolas saccagés et se sent profondément blessée :

Il y a déjà des entreprises qui la vendent [...] C'est notre culture, celle des Noirs, mais d'autres personnes le font, n'est-ce pas [...] Ils ont pris notre idée et l'ont vendue. Tu sais que nous vivons dans un monde où il y a beaucoup de racisme, et ces mêmes personnes qui vendent la *gingibirra* sont les mêmes qui la critiquaient [...] Je pense que ce qu'ils font est mal, parce que c'est notre idée, c'est notre chose, et parce que quelqu'un a de l'argent, a plus de conditions que nous, il prend notre idée et va vendre une idée qui n'est pas la sienne.

Indignée, Gingembirreuse affirme que les gens finissent par choisir la jolie bouteille plutôt que sa boisson traditionnelle ancestrale faite de façon artisanale. Cela signifie que sa production de *gingibirra*, son travail, n'est pas reconnu au même titre que celui d'une entreprise avec plus de moyen pour aller chercher une clientèle et qui s'approprie un savoir quilombola.

La situation vécue par Gingembirreuse est l'une des marques laissées par l'épistémicide. La non-reconnaissance en est une caractéristique (Carneiro, 2005), car, même après avoir obtenu la citoyenneté post-esclavage, les personnes noires brésiliennes sont restées marginalisées, invisibilisées et perçues comme subalternes. Dans les propos de Conteuse, il est également possible de constater cette situation : « Nous sommes encore en train de lutter pour être reconnus, car nous existons. Nous sommes à cent et quelques années de l'abolition, mais les gens croient encore que nous sommes des esclaves, n'est-ce pas? » En ce sens, les mots de la participante dénoncent le fait que la société continue à voir les personnes noires comme marginalisées et privées de leur pleine humanité.

La troisième participante, Ialorixá Curandeira, n'est pas différente des deux autres participantes. L'épistémicide est également visible dans ses paroles. Cette dernière exprime elle aussi la non-reconnaissance de ses savoirs ancestraux. Dans son cas, elle souligne que sa déception survient parce

qu'elle ressent un manque de reconnaissance non seulement de la part de la communauté externe, mais surtout de la part des membres de sa propre communauté. Elle affirme que les personnes du territoire doutent de son savoir et ne le considèrent pas comme un élément important. Elles cherchent d'autres personnes hors du territoire pour les soigner et seulement après cela, elles reviennent vers elle. Toutefois, l'alorixá Curandeira affirme que certaines personnes reconnaissent et croient en l'existence de ses savoirs spirituels, ce qui constitue une forme de validation importante pour elle. Ce soutien, bien qu'il soit limité en nombre, a une grande importance pour elle, car ça l'encourage à continuer de préserver ses savoirs.

Ces trois femmes vivent les séquelles de la déshumanisation des personnes qui ont subi l'esclavage, une déshumanisation qui persiste encore aujourd'hui. Leur délégitimation en tant que porteuses et productrices de savoirs est le résultat de l'épistémicide, et les savoirs que ces femmes produisent ne sont pas reconnus.

#### 4.3.2 Racisme religieux

Le racisme est une forme de violence qui entraîne fréquemment des préjugés, de la discrimination et des injustices envers les personnes qui en sont victimes. Ce type de violence fait partie du quotidien des Afro-Brésilien.ne.s, car ils et elles vivent la non-reconnaissance de leurs religions. Cela s'explique par le préjugé historique instauré depuis qu'ils et elles ont été enlevé.e.s de leurs terres et amené.e.s au Brésil en situation d'esclavage. Imposer à une personne la religion qu'elle doit avoir, lorsque cette religion en annule une autre, fait partie des défis auxquels Conteuse, Gingembirreuse et l'alorixá Curandeira sont confrontées. Elles font face à un racisme non explicite, mais symbolique. Ce racisme est caractérisé par des attitudes, des comportements ou des discours qui ne sont pas manifestés ouvertement. C'est une forme de racisme camouflé dans de multiples sphères, y compris celle de la religion. La persistance des préjugés et du racisme religieux est un défi qui a été rapporté par Conteuse, Gingembirreuse et l'alorixá Curandeira. Les tambours occupent une place essentielle dans les religions d'origine africaine, telles que le *candomblé* et l'*umbanda*. Dans ces religions, les tambours ne sont pas simplement des instruments de musique; ils jouent un rôle sacré, servant à invoquer les *orixás* (divinités), les esprits et les ancêtres. Conteuse a dit que certaines personnes associent les pratiques culturelles de son peuple au satanisme. Elle explique que la diabolisation de ces pratiques culturelles était alimentée par les prêtres. « Nous avons encore beaucoup de préjugés et de racisme avec tout cela [...] Parce que pour eux tout est du côté de Satan [...] Parce qu'autrefois les prêtres détestaient notre Marabaixo et notre Batuque, les prêtres disaient qu'ils étaient quelque chose de Satan ».

Conteuse souligne que la vie d'une personne quilombola est marquée par une lutte continue et que la persistance de la stigmatisation pèse continuellement sur leur vie. Selon elle, « quand on vit dans une communauté, on se bat beaucoup ». Elle exprime sa croyance en les religions d'origine africaine tout en précisant qu'elle est catholique. En fait, de nombreux Quilombolas cachent leurs croyances dans les religions d'origine africaine et les pratiquent en secret. C'est le cas de Gingembirreuse, qui croit en ces religions. Elle explique posséder également la médiumnité spirituelle, un don qui lui permet de percevoir des choses et des entités, entre autres. Gingembirreuse préfère cacher ses croyances. Elle partage que bien qu'elle croit en sa capacité médiumnique, elle a choisi de ne pas la développer activement en raison du racisme religieux associé à cette pratique. « Toute ma famille avait la médiumnité, mais ils sont tous devenus évangéliques. Ils allaient à l'église [...] Ils disent que c'est l'œuvre de Satan ».

Au Brésil, ce type de préjugé est souvent lié aux églises évangéliques. Dans les quilombos, la présence croissante des églises évangéliques met en évidence un scénario complexe. La diabolisation religieuse apparaît comme une manière de stigmatiser les Quilombolas, en alourdissant leur identité déjà marquée par les défis historiques.

Contrairement à Gingembirreuse, Ialorixá Curandeira pratique le culte aux entités ouvertement. Pour elle, les défis qu'elle doit relever sont nombreux. Elle a d'abord beaucoup résisté pour ne pas accepter les savoirs spirituels qu'elle avait reçus parce qu'elle avait peur du racisme religieux :

J'avais peur de ce que les gens diraient de moi [...] Je ne voulais pas parce que je voyais les choses arriver. Si je te le disais aujourd'hui, ça arriverait le lendemain [...] Alors, j'ai dit : « Maman, je ne veux pas ça pour moi, je ne veux pas ». Parce que tu sais qu'il y a des préjugés [...] Je suis jugée comme une *macumbeira*<sup>10</sup>. C'est un mot horrible!

Ialorixá Curandeira partage la même perception que Gingembirreuse concernant les églises, car selon elle, les membres des églises évangéliques soutiennent qu'avoir un savoir spirituel afrocentré n'est pas bien et est lié au diable. Ialorixá Curandeira raconte :

Les membres de la famille du père de mon fils ont tous des savoirs spirituels, mais il y a une chose que je vais dire, c'est qu'ils ne l'acceptent pas. Ils ont rejoint l'église évangélique pour se débarrasser de ce savoir. Parce qu'ils sont allés à l'église et qu'à l'église, ils pensent que c'est mal.

---

<sup>10</sup> Au Brésil, le mot *macumbeira* signifie « sorcière ».

Malgré les attaques, Ialorixá Curandeira continue d'utiliser ses savoirs spirituels et la médecine ancestrale pour guérir les gens.

L'expression « racisme religieux » a été privilégiée ici plutôt que celle d'« intolérance religieuse », car, selon Ariadne de Oliveira (2017), l'intolérance se limite au refus d'accepter la religion d'autrui. En revanche, le racisme religieux va plus loin en marginalisant les religions non eurocentriques. À ce sujet, Grosfoguel (2016) explique que le premier discours raciste dans le système-monde patriarcal, eurocentrique, chrétien, moderne et colonialiste ne repose pas sur la couleur de peau. Il a commencé avec le racisme religieux qui classait les peuples avec une religion et une âme d'un côté, et ceux sans religion et sans âme de l'autre. Selon Grosfoguel, lors de ses voyages, Christophe Colomb a adopté cette logique. Si les personnes rencontrées ne professaient pas la foi chrétienne, elles n'avaient pas d'âme, ce qui les assimilait à des animaux (Grosfoguel, 2016). Cette situation perdure encore au Brésil. Les actes racistes visant à marginaliser les religions d'origine africaine constituent un moyen employé par le colonisateur pour contribuer à l'effacement de la culture des personnes afrodescendantes. C'est une autre manifestation de l'épistémicide résultant de la colonisation, parce que le racisme religieux affecte directement les personnes noires, étant donné qu'il est étroitement associé au colonialisme. Ce racisme contre les Noirs est donc la continuation oppressive de la colonisation.

#### 4.3.3 Perpétuation du racisme dans les écoles

À travers les récits de vie des femmes quilombolas, on constate que l'école peut être un lieu de perpétuation du racisme. Un contenu éducatif qui n'intègre pas d'autres savoirs perpétuent d'une certaine façon le racisme et peuvent blesser les individus de manière profonde et durable. Le racisme est quelque chose de récurrent dans les écoles au Brésil, car ces institutions représentent, dans leur structure et leurs pratiques, l'héritage du colonisateur. Dans les paroles de deux participantes, il était possible d'apercevoir qu'elles ont vécu et ont été témoins des situations particulièrement blessantes. Conteuse, qui écrit les histoires de son peuple, fait face à la non-reconnaissance de sa production culturelle de la part des écoles. Ainsi, elle fait face au défi de briser « l'histoire unique » (Adichie, 2009), observant que malgré sa participation à la foire du livre et la publication de ses ouvrages, ces derniers ne trouvent toujours pas leur place dans les bibliothèques des écoles, que ce soit au sein de la communauté quilombola ou ailleurs.

Aujourd'hui, j'ai cette difficulté, parce que tous les enseignants devraient déjà avoir ces livres [...] Et la plupart d'entre eux ne les ont pas. Il y a quelques semaines, je suis allée donner une conférence aux enseignants de l'école municipale [...] Et ils les ont achetés. Le gouvernement et la mairie ne se soucient pas de diffuser ce matériel dans les écoles.

Elle souligne également que le gouvernement, au lieu d'acheter ses livres pour enseigner l'histoire du quilombo, a produit un livret sur le cycle du Marabaixo et du Batuque qui ne correspond pas au contenu que les gens du quilombo voulaient et qui n'est pas le matériel dont le personnel enseignant a besoin. Selon Conteuse, la couleur de sa peau joue un rôle important dans la décision du gouvernement :

Si j'étais quelqu'un d'autre, si j'étais une personne blonde qui chante, qui se montre, j'aurais déjà inclus mes livres [...] Mais comme c'est pour les personnes noires, je ressens, j'ai toujours pensé ainsi : c'est très difficile! C'est vraiment dur!

Ce que dit Conteuse est étroitement lié au concept du danger de l'histoire unique (Adichie, 2009), parce que sa déclaration met la lumière sur ceux qui détiennent le pouvoir. Lorsque cette histoire unique est racontée en parlant de l'histoire des personnes en situation de subalternité, les personnes concernées n'ont généralement pas leur mot à dire. Conteuse croyait que ses livres seraient livrés aux écoles, mais ça n'a pas été le cas.

La deuxième participante, Gingembirreuse, a témoigné avoir été victime de racisme à l'école. Elle raconte que le fait d'avoir subi du racisme de la part de ses camarades d'école a été particulièrement difficile pour elle. Cependant, l'épisode qui l'a le plus marquée a été celui où une professeure et un professeur ont affiché sa photo sur un mur, accompagnée de blagues racistes.

J'ai arrêté mes études à cause de la discrimination raciale de deux de mes professeurs. J'ai arrêté d'étudier à cause de cela. Je suis arrivée à l'école et il y avait une photo de moi sur le mur, avec beaucoup de choses écrites dessus [...] J'ai essayé de savoir qui avait fait cela, puis j'ai découvert qu'il s'agissait de mes professeurs, la professeure [nom de l'enseignante] et le professeur [nom de l'enseignant]. Je suis devenue folle à l'école. Je suis allée les confronter, j'étais très très triste... Très triste, tout le monde à l'école se moquait de moi... Quand je passais, c'étaient des noms comme singe, ce genre de choses.

Cet acte a conduit à l'arrêt des études de Gingembirreuse et a engendré en elle un profond ressentiment envers l'école. La colonisation laisse des traces dans de nombreuses dimensions, y compris au sein du système éducatif formel, qui peut devenir un espace de normalisation des abus perpétrés par le colonisateur. Les écoles brésiliennes portent l'héritage du passé colonial en imposant aux personnes colonisées les connaissances et la culture des peuples dominants. Cela se traduit par une offre éducative raciste où les populations moins favorisées ne se voient pas représentées dans les programmes scolaires. Les Quilombolas subissent cette forme de racisme, car le programme scolaire ne rend pas compte de leur propre histoire. La situation décrite par Gingembirreuse, ainsi que les difficultés rencontrées par Conteuse pour promouvoir ses livres dans les écoles, illustrent différents aspects de la violence coloniale. La violence

coloniale s'est souvent traduite par l'imposition de normes et de pratiques extérieures qui méprisent ou ignorent les cultures locales. Pour faire face à cette situation et préserver leurs savoirs, les trois participantes, en tant que gardiennes des savoirs ancestraux, développent des stratégies de résistance. Celles-ci peuvent être observées comme des initiatives éducatives.

#### 4.4 Gardiennes des savoirs ancestraux

Préserver et transmettre les savoirs ancestraux constitue un acte de résistance et une forme d'éducation qui s'oppose à l'hégémonie. Dans les actions des trois participantes de cette recherche, il est possible de constater qu'elles jouent ce rôle. Pour cela, il est important de préciser que, lors de l'analyse, les participantes, ont été désignées sous l'appellation « gardiennes des savoirs ». Les personnes qui s'investissent dans l'élaboration de stratégies de préservation et de transmission des savoirs ancestraux considèrent ces connaissances comme un patrimoine immatériel précieux, un trésor fondamental qu'il est crucial de préserver et de transmettre aux générations futures. Ainsi, Ialorixá Curandeira, Conteuse et Gingemibreuse comme des gardiennes des savoirs ancestraux, peuvent être perçues comme des personnes qui mettent en place des stratégies éducatives de transmission des savoirs. Ces femmes sécurisent les savoirs ancestraux quilombolas. Elles préservent les savoirs ancestraux et mettent en œuvre des stratégies pour les transmettre.

##### 4.4.1 Stratégies éducatives de préservation et de transmission des savoirs

Dans les récits des trois participantes de cette recherche, il est possible de constater que l'idéologie éducative dominante brésilienne peut être remise en question par des stratégies éducatives utilisées par Conteuse, Gingemibreuse et Ialorixá Curandeira dans leur quilombo et ailleurs. Ces trois femmes adoptent des stratégies éducatives fondées sur la résistance. C'est de cette façon qu'elles jouent le rôle de gardiennes des savoirs ancestraux.

Conteuse utilise l'image de la glace et du feu pour expliquer sa stratégie éducative. Elle compare l'enseignement au processus délicat du dégel. Elle suggère que l'enseignement, tout comme le dégel, nécessite patience et attention. Selon elle, l'apprentissage se fait avec l'amour et cet amour ne doit pas devenir de la glace.

Enseigner, ce n'est pas crier, on enseigne assis et en discutant. Et c'est ça que nous perdons, le modèle d'enseignement est en train de refroidir et quand il deviendra glace, on peut dire qu'il n'existe plus vraiment. Pour ne pas devenir glace, nous devons le garder au chaud. Nous devons continuer à le maintenir bouillant. S'il devient glace, c'est fini. Alors, on le met sur le

feu, on continue à le mettre sur le feu pour que l'eau ne cesse de bouillir, on fait en sorte que le feu reste allumé avec de bonnes grosses bûches, et ensuite on le laisse sous une casserole pour le réchauffer lentement.

Conteuse utilise la narration d'histoires comme stratégie éducative pour préserver et transmettre les savoirs ancestraux quilombolas. Cette approche peut être observée comme une forme d'éducation émancipatoire, impliquant activement la communauté quilombola et non quilombola. En partageant des récits et en enseignant des chansons sur le Marabaixo et le Batuque, Conteuse favorise l'interaction entre le public et elle-même, encourageant ainsi l'échange d'idées. Elle transmet des savoirs et invite les gens à réfléchir et à remettre en question différentes perspectives. Cette approche favorise une compréhension plus profonde de l'histoire du Brésil. Elle décrit son action éducative de la sorte : « Quand je me rends dans les places publiques, j'apporte des livres pour raconter des histoires. Les enfants s'assoient, écoutent attentivement les contes, chantent et dansent ».

Freire souligne que « ce n'est pas dans le silence que les êtres humains s'accomplissent, mais par la parole, le travail, l'action-réflexion » (2021, p. 103). Chaque fois qu'une personne enseigne à quelqu'un, il y a un processus d'étude et de préparation. La personne apprend à la fois durant la préparation et en enseignant. La stratégie éducative adoptée par Conteuse consiste à raconter des histoires du peuple quilombola dans les espaces publics et quand elle est invitée, elle va aussi dans les écoles. Avant chaque intervention, elle se prépare en recherchant des informations pertinentes et en écrivant les histoires. Elle bonifie son récit pour s'assurer qu'il résonne avec son public. Cette démarche permet non seulement d'éduquer les enfants et les adultes présents en leur faisant découvrir d'autres histoires, différentes de celles racontées par les dominants, mais aussi à Conteuse elle-même de se former et d'enrichir ses compétences.

Gingemirreuse adopte une approche d'éducation informelle en recourant à une stratégie d'apprentissage intergénérationnel, où tout le monde est exposé aux savoirs au sein de sa maison. Selon ses explications, elle privilégie une méthode éducative qui favorise l'échange de savoirs et d'expériences entre elle et ses enfants, leur offrant ainsi l'occasion d'apprendre de manière pratique. Selon elle, sa fille de huit ans se sent déjà à l'aise pour produire la bière de gingembre.

Ma fille a déjà appris, elle est petite, elle a 8 ans. Elle sait déjà faire la *gingibirra* comme le faisaient mes ancêtres. Ma fille me demande de préparer la *gingibirra*, et je la laisse la préparer elle-même. Parce que, si jamais je ne suis pas là demain, elle pourra continuer à faire la *gingibirra* et poursuivre mon travail.

Cette stratégie contribue à valoriser l'expérience et les compétences des personnes qui les détiennent, mais surtout à protéger les savoirs à travers le renforcement des liens sociaux entre générations. Gingembirreuse saisit chaque occasion pour transmettre ses savoirs, que ce soit en expliquant la préparation de la *gengibirra* ou en dévoilant les secrets de la cuisine traditionnelle. Gingembirreuse tresse des traditions ancestrales et des savoirs contemporaines. Elle utilise une plateforme de réseau social comme stratégie pour rendre le partage de savoirs possible, plus attractif et pour atteindre un public plus large. « J'ai une chaîne sur YouTube où j'enseigne la fabrication de la *gengibirra*. Je l'ai également enseignée dans le cadre d'une émission de télévision. Ils sont venus filmer ici et je leur ai appris. Ensuite, j'enseigne à d'autres personnes parfois ».

Quand ses collègues de classe viennent réaliser des travaux scolaires chez elle, Gingembirreuse leur enseigne son savoir ancestral. Elle explique que lorsqu'elle en a l'occasion, elle enseigne en faisant des démonstrations : « Lorsque nous nous réunissons, parfois, les gens me demandent comment faire, et je leur apprends comment faire, je fais des démonstrations ». La stratégie éducative d'apprentissage utilisée par Gingembirreuse peut être considérée comme une stratégie éducative intergénérationnelle. Cette stratégie favorise la transmission de savoirs entre différentes générations, renforçant ainsi les liens familiaux et communautaires. Ces savoirs, chargés de significations et d'émotions, seront possiblement gardés dans les mémoires. De plus, l'intégration de nouvelles technologies par Gingembirreuse peut multiplier les enseignements en atteignant un public plus large. Ce tressage de tradition et de technologie enrichit l'expérience d'apprentissage et renforce la mémoire collective de la communauté. Gingembirreuse dit que « le quilombo est une école ». En ce sens, les quilombos sont des lieux sacrés d'apprentissage, mais ils le sont parce que les personnes impliquées dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux sont *aquilombadas*<sup>11</sup>, c'est-à-dire qu'elles sont profondément

---

<sup>11</sup> Selon Nascimento (2019), le *quilombismo* permet l'identification et le développement de pratiques pédagogiques fondées sur des savoirs ancestraux d'origine africaine. Ces pratiques ont pour objectif de renforcer ce type d'humanité exprimée dans les quilombos. Cette humanité ne peut être comprise qu'à partir d'une collectivité. Dans ce sens, l'adjectif *aquilombadas* indique que les personnes sont reliées aux valeurs, pratiques et formes de résistance présentes dans les quilombos, et qu'elles s'éduquent à travers elles.

connectées à la culture, aux traditions, à l'identité et au respect des communautés. L'acte de *s'aquilombar* peut être en soi une éducation émancipatoire.

De la même manière que Gingembirreuse, il est possible de remarquer qu'Ialorixá Curandeira privilégie également une éducation informelle. Elle explique qu'elle initie un traitement et attend de voir comment la personne se sent. Si la réponse est positive, elle poursuit et enseigne à la personne comment continuer : « [L]orsqu'elle me dit qu'elle se sent bien, je sais comment poursuivre le traitement. Ensuite, j'enseigne à la personne comment poursuivre le traitement avec d'autres plantes médicinales ». Ialorixá Curandeira partage également ses connaissances à ses enfants et petits-enfants. Ainsi, la stratégie éducative adoptée par Ialorixá Curandeira, tout comme celle de Gingembirreuse, peut être qualifiée d'apprentissage intergénérationnel. La manière dont elle transmet les savoirs consiste à garder ses enfants et petits-enfants près d'elle, leur offrant ainsi une exposition constante aux savoirs ancestraux, ce qui facilite la transmission fluide et efficace de ses connaissances d'une génération à l'autre.

C'est pour ça que quand ils ont quitté la maison, ils sont tous mariés et partis, je les ai fait revenir pour rester dans le quilombo [...] Tous les jours, je leur demande de le faire, de faire du thé [...] Quand quelque chose fait mal, je dis : « Viens dans la cuisine, allons aux plantes, prends ça, je vais t'apprendre et ça va aller ». Puis, je dis : « Tu vois, c'est par là que tu vas commencer, parce que je partage avec toi le savoir ».

Le fait qu'elle ne prépare pas les tisanes curatives pour ses enfants, mais les conduit plutôt à les faire eux-mêmes, est une manière efficace de promouvoir l'autonomie et l'apprentissage intergénérationnel. Ialorixá Curandeira partage :

Ma fille a été malade toute la journée d'hier et je lui ai dit : « Tu as les plantes et les connaissances dans la maison, tu vas enlever cette feuille et tu vas faire du thé ». [...] De cette façon, lorsque je suis loin, si mes enfants ne se sentent pas bien à la maison, ils m'appellent simplement en me disant : « Maman, je ne me sens pas bien à cause de telle chose ». Alors, je leur conseille d'utiliser telle plante et de suivre telle procédure et cela fonctionne.

Enseignant à ses enfants l'usage des herbes et de leurs propriétés curatives, Ialorixá Curandeira ne se contente pas de les préparer à prendre soin d'eux-mêmes, elle leur transmet également un héritage de sagesse et une connexion avec la nature. De plus, elle est sûre que les savoirs continueront à être transmis : « Je ne veux pas que cela se termine, je sais aussi que mes enfants sont des personnes spontanées et qu'ils vont transmettre ce savoir. Ma fille, qui a déjà ce don, le partage avec ses amis. Ainsi, ce savoir se propage de plus en plus ».

Elle ajoute que ma présence en tant que chercheuse dans le quilombo contribue également à la préservation de ses savoirs, car ils seront également diffusés à travers mes travaux de recherche.

Le savoir ancestral doit persister, il ne doit pas s'arrêter. Ainsi, le simple fait que tu viennes vers moi pour acquérir ce savoir me rend heureuse. Donc, ce savoir restera parce que toi et moi le porterons plus loin. Par conséquent, il ne mourra pas, parce que mon don expliqué dans ton écriture, il éveillera beaucoup de gens. Donc, grâce à toi, il s'étendra. Il ne mourra pas.

La stratégie éducative observée chez l'alorixá Curandeira démontre que le savoir transmis de manière intergénérationnelle restera vivant et continuera de se perpétuer.

Freire (2021) soutient que l'être humain est inachevé, nécessitant un développement constant et cherchant de nouvelles connaissances. Selon lui, l'éducation est une forme d'intervention dans le monde. Cette intervention ne se limite pas à la simple acquisition de connaissances bien ou mal enseignées et apprises, mais implique également la reproduction de l'idéologie dominante et sa remise en question. À travers les stratégies éducatives de Conteuse, Gingembirreuse et l'alorixá Curandeira, il est envisageable qu'elles remettent en question l'éducation dominante, *aquilombando-se* pour résister. Par ailleurs, les femmes impliquées dans cette éducation se distinguent comme des références dans le processus éducatif, transformant l'éducation en un terrain de luttes et de résistance. Elles incarnent une force en tressant des savoirs, pouvant jouer un rôle éducatif dans la reconfiguration et le renforcement de leurs communautés.

#### 4.4.2 Éducation formelle dans la préservation et dans transmission des savoirs

Le thème d'éducation formelle est apparu dans les récits des trois participantes comme un moyen d'ascension sociale. Conteuse explique qu'elle est retournée aux études afin de pouvoir s'exprimer par elle-même, pour être en mesure de se rendre dans différents endroits et de raconter l'histoire de son peuple. Elle est retournée aux études dans un établissement scolaire pour les enfants et elle a réussi à obtenir son diplôme d'études primaires et secondaires. De plus, elle a publié son premier livre.

J'ai terminé mes études alors que beaucoup n'ont pas pu les achever. J'ai eu la chance de terminer en 2012, grâce à Dieu. Pendant cette période, j'ai été nommée marraine de la première foire du livre ici, la première du genre à avoir lieu dans la région. J'ai été choisie comme marraine en raison de mon livre.

Après avoir terminé ses études secondaires, Conteuse a écrit un autre livre qui met l'accent sur l'importance d'aller à l'école. En effet, en observant sa vie se transformer, elle a pris conscience de la valeur de l'éducation formelle, perçue comme un outil puissant pour ouvrir de nouvelles portes. C'est pourquoi

elle ressent le besoin d'encourager les Quilombolas à l'utiliser comme instrument pour amplifier leur voix et accéder à des possibilités qui leur sont inaccessibles.

J'ai dû retourner étudier pour être tout ça, parce que je ne savais pas parler devant les autres. C'étaient les autres qui parlaient pour moi. Aujourd'hui, je donne déjà des conférences, je fais des discours, je vais parler aux enseignants. Ça m'a beaucoup aidée d'être retournée à l'école.

Selon Conteuse, il est possible de se dépasser à travers l'éducation formelle :

Nous devons lutter, nous devons combattre pour montrer que nous pouvons surmonter tout cela grâce à l'éducation. Je le dis toujours. Parce que si tu as une éducation, tu atteins cet endroit, tu pourras parler, pas parce que je dis ainsi, une conversation n'est pas faite de cris ou de coups sur la table pour imposer son point de vue. Tu peux gagner une guerre en discutant, en échangeant un regard avec l'autre, car lorsque tu refuses de regarder quelqu'un dans les yeux, c'est le signe que tu n'es pas dans la bonne direction.

Elle soutient que les savoirs quilombolas ne devraient pas se limiter aux Quilombolas, mais plutôt être diffusés et intégrés dans les universités. La stratégie de Conteuse est d'utiliser son accès à l'université pour promouvoir les savoirs de son peuple :

En plus du *quilombo*, je dois sortir pour aller à l'université, où nous effectuons un travail. Nous allons faire un travail de recherche. Nous emmènerons les savoirs quilombolas à l'université et ils seront transmis au monde, parce que c'est là que les projets se réalisent, que la recherche se mène. Allons travailler sur la recherche et en travaillant avec la recherche, elle grandit, nous pouvons progresser davantage. On peut atteindre là où on veut arriver, parce qu'un bon chercheur, lorsqu'il réussit à développer une recherche, il va au-delà de ce qu'il avait imaginé, n'est-ce pas?

Gingemirreuse partage également la conviction selon laquelle l'éducation formelle est un moyen de renforcer l'émancipation personnelle et communautaire. Son fils lui avait demandé de retourner aux études. Elle a donc repris ses études dans le but d'obtenir un diplôme, non seulement pour rendre son fils fier, mais aussi pour contribuer à sa communauté. À l'instar de Gingemirreuse, il existe des besoins spécifiques aux quilombos que seuls ceux et celles qui y habitent sont capables de comprendre.

Je peux réaliser des projets [...] En tant que travailleuse sociale, je peux élaborer des projets, je peux travailler pour amener des projets pour les enfants, comme mettre en place une école. Je peux aller voir le gouverneur, ou quelqu'un d'autre, pour établir quelque chose, pour sortir ces enfants de la rue, qui sont désœuvrés, et offrir quelque chose aux enfants d'ici dans la communauté, tu comprends ? Je veux faire le bien, je veux aider, je veux chercher à obtenir des paniers de provisions pour ceux qui en ont besoin, ce sont des choses que fait une assistante sociale.

Ialorixá Curandeira s'est elle aussi prononcée sur le fait que l'éducation formelle peut apporter des changements, mais elle n'a rien mentionné sur ses études dans un établissement formel. Le seul moment où elle a parlé de l'importance d'étudier était pour expliquer qu'il était nécessaire d'étudier pour approfondir les connaissances en agriculture : « Comme je suis née et j'ai grandi ici dans l'agriculture, nous étudions bien sûr, mais comme vous le savez, l'agriculture seule est suffisante, mais nous devons avoir une connaissance scolaire approfondie de tout ce qui concerne l'agriculture ».

L'éducation formelle est dominée par ceux qui ont le pouvoir de raconter l'histoire (Adichie, 2009). L'histoire unique du colonisateur victorieux est racontée dans le cadre de l'éducation formelle scolaire, en excluant les histoires des Afro-Brésilien.ne.s. Cependant, cette éducation formelle peut aussi servir d'outil intellectuel pour raconter d'autres histoires. À cet effet, ce que deux des trois participantes font peut être vu comme une stratégie pour inclure leurs histoires dans le système dominant.

Le quilombo sur lequel j'ai mené ma recherche se rapproche de plus en plus de la ville, tandis que cette dernière avance chaque jour davantage sur les terres quilombolas. Aujourd'hui, la ville n'est plus qu'à huit kilomètres. C'est remarquable que, malgré cette proximité grandissante, les membres de la communauté quilombola, spécifiquement les femmes, s'efforcent de préserver leur culture en célébrant leurs traditions et en transmettant leurs savoirs ancestraux aux générations futures. À partir de la présentation et de l'analyse des résultats de cette étude, les récits de vie des trois femmes ont permis de dresser leurs portraits, tout en mettant en lumière les savoirs ancestraux qu'elles préservent. Ces trois femmes, s'engageant dans la préservation et la transmission des savoirs ancestraux renforcent non seulement la communauté quilombola, mais enrichissent également la société brésilienne dans son ensemble. Leur travail éducatif contribue à promouvoir le respect et l'appréciation de la diversité culturelle, car elles jouent le rôle de gardiennes des savoirs ancestraux de leur peuple. L'existence de l'épistémicide dans leur vie a été révélée. Cette situation s'est manifestée par plusieurs aspects : l'exclusion de leur histoire des programmes scolaires, la marginalisation, voire la diabolisation, de leurs pratiques religieuses, ainsi que l'appropriation culturelle de leurs savoirs. En outre, l'épistémicide met en lumière le potentiel oppressif que peut avoir l'école. La présentation et l'analyse des résultats a également montré comment certaines femmes quilombolas développent des stratégies éducatives qui renforcent la visibilité des savoirs ancestraux et leur rôle en tant que gardiennes de ces savoirs. Les résultats obtenus ouvrent la voie à une discussion plus approfondie, qui sera développée dans le chapitre suivant.

## CHAPITRE 5

### DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, je présente, à travers les récits de vie, qu'il a été possible de dévoiler le rôle éducatif que jouent les trois femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux. Les résultats de cette recherche mettent en lumière des injustices épistémiques vécues par leur peuple depuis la formation du quilombo. Ces injustices continuent à perdurer, affectant leur vie depuis l'enfance et s'étendant à l'âge adulte. On a également vu que, malgré les injustices, ces femmes développent une pratique éducative informelle capable de maintenir vivants les savoirs de leur peuple. Dans ce dernier chapitre, les résultats de la recherche seront discutés à partir de la problématique et du cadre théorique, afin de mettre en évidence les rôles clés des femmes quilombolas dans la préservation et la transmission des savoirs ancestraux. Cette discussion reprend des phrases-clés prononcées par les participantes lors des entretiens de récits de vie. Je commence par faire un retour sur leurs trajectoires de vie, en abordant l'épistémicide auquel elles sont confrontées, ainsi que les situations d'invisibilité. Je m'intéresse ensuite aux stratégies éducatives de résistance mises en place par ces femmes pour rompre avec l'invisibilité qui les entoure. La réflexion se poursuit par un retour sur les portraits des participantes, afin de reconnaître pleinement leur rôle de gardiennes des savoirs ancestraux, tresseuses de savoirs. Enfin, je conclus ce chapitre en présentant les limites de la recherche.

#### 5.1 Effet de l'épistémicide de l'enfance à l'âge adulte

Comme présenté dans le cadre théorique, l'épistémicide est le résultat de la colonisation. Il ne se limite pas à la violence physique envers les personnes colonisées; il constitue aussi une forme de violence qui empêche que les savoirs, les histoires et les existences de ceux et celles qui en souffrent soient reconnus ou valorisés. Do Nascimento (1978) explique que l'épistémicide envers les personnes esclavagisées a fait disparaître tout ce qu'elles représentaient culturellement. En examinant les résultats émergents des entretiens de récits de vie des trois participantes de cette recherche, il est possible de remarquer que les effets de l'épistémicide sont apparus dès l'enfance. Ces retombées sont également observables chez les enfants de leur communauté qui vivent des situations similaires. Il s'agit d'enfants exclus de l'école parce qu'ils ne peuvent pas s'encadrer aux exigences du système éducatif, de jeunes filles contraintes de chercher un emploi pour subvenir à leurs besoins au lieu de pouvoir étudier, ou encore d'autres situations illustrant la violence du racisme ordinaire.

### 5.1.1 Enfance niée

Les personnes afro-brésiliennes ont grandi sans connaître leurs ancêtres, leurs histoires et leurs origines. Ce sont des conséquences de l'épistémicide. Carneiro (2005) explique que l'histoire de l'épistémicide à l'égard des personnes afro-brésiliennes est l'histoire de l'épistémicide du Brésil. Selon l'auteur, l'épistémicide est intrinsèquement lié au dispositif de racialité et l'éducation en est un élément stratégique clé dans l'édification de ce système, car elle contribue à naturaliser les inégalités raciales dans le domaine éducatif (Carneiro, 2005). Cela a un impact sur l'intériorisation des stéréotypes chez les personnes noires dès leur enfance. Cette situation peut s'aggraver lorsqu'elles entrent à l'école. D'après Carneiro (2005), sous l'influence du biopouvoir dans le pôle subordonné de la racialité, les désavantages se manifestent dès l'enfance, où les prédispositions génétiques se combinent avec des conditions de vie défavorables, inscrivant ainsi la négritude sous le signe de la mort.

Quand la participante Conteuse dit qu'elle a dû arrêter ses études à seize ans pour travailler comme gardienne et prendre soin d'enfants, elle-même alors encore une enfant, elle souligne qu'elle n'a pas eu le droit d'étudier, parce qu'il a fallu travailler pour être en mesure de manger. Cette situation a eu lieu durant l'enfance de la participante, mais elle demeure encore la réalité de nombreux jeunes noirs au Brésil. Selon le *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE* (IBGE, 2023), 71,6 % des jeunes noirs brésiliens abandonnent leurs études pour diverses raisons, le principal facteur d'abandon scolaire étant la nécessité de travailler. Cela s'applique aussi aux jeunes quilombolas. Ainsi, la situation vécue par Conteuse dans son enfance est complètement banalisée au Brésil. On peut faire un parallèle avec l'ouvrage de Mills qui parle d'un contrat racial. Ce contrat racial, établi par le colonialisme, a divisé les personnes blanches et noires en personnes et sous-personnes, respectivement (Mills, 2023). Ce contrat racial se manifeste au Brésil quand des personnes blanches de classe moyenne recherchent des jeunes noires adolescentes dans les régions défavorisées, dont les quilombos, pour qu'elles s'occupent de leurs enfants et de leur maison.

Les idéologies racistes liées à l'éducation des personnes noires ont été construites historiquement dans le contexte de la colonisation. Ces idéologies ont été soutenues par l'Église, qui prétendait que les personnes noires n'avaient pas d'âme et qu'elles n'avaient pas de capacités intellectuelles (Carneiro, 2005). Cela se produit parce qu'en raison de l'épistémicide, l'enfance des enfants noirs n'est pas considérée comme importante, car ils ne sont pas perçus comme des enfants. Kilomba (2021) explique que lorsqu'une personne adulte blanche regarde une jeune fille noire, elle la voit comme une domestique adulte, étant là pour la servir.

Selon Carneiro (2005), les études révèlent également la persistance, parmi le personnel enseignant, d'un imaginaire pessimiste concernant l'éducabilité des personnes noires, où demeurent des idées qui alimentent encore le stéréotype de la personne noire perçue comme incapable d'acquérir des connaissances. Cela résulte des impacts de l'épistémicide. L'épistémicide se reflète dans de nombreuses situations, comme dans l'exclusion historique des personnes afro-brésiliennes de l'éducation formelle. En internalisant cette exclusion, les enfants afro-brésiliens ne se sentent pas appartenir à cet environnement. Cela peut engendrer des barrières psychologiques qui entravent leur permanence dans le système scolaire. « J'ai arrêté mes études à cause de la discrimination raciale de deux de mes professeurs ». Cette déclaration de la participante Gingemirreuse n'est pas non plus éloignée de la réalité scolaire brésilienne actuelle (Walmir Araujo, 2023; Ana Flavia de Sales Costa, Odair José Edmundo et Maria Ignez Costa Moreira, 2020). Lorsqu'un enfant est confronté au racisme, l'effet peut être accablant, comme cela a été le cas pour Gingemirreuse qui a fini par détester son école au point de ne plus jamais vouloir y retourner. Cela résulte des effets dévastateurs de l'épistémicide qui conduit les enfants à intérioriser des stéréotypes et à perdre leur estime de soi. Ces injustices perdurent à l'âge adulte.

### 5.1.2 Adultes marquées

Les effets des injustices pendant l'enfance peuvent se reproduire tout au long de la vie adulte. Ils peuvent conduire les adultes à faire face à divers problèmes d'estime de soi, à avoir peur de la perte de reconnaissance, les empêchant ainsi de valoriser pleinement leur peuple et leurs origines. Cela est visible pour la participante Ialorixá Curandeira, qui déclare : « Notre territoire quilombola doute précisément de notre savoir ». La participante exprime le désir de recevoir de la reconnaissance de la part du quilombo, soulignant l'importance de voir son identité et ses contributions valorisées au sein de cette communauté. Cependant, elle ne se sent pas reconnue, ce qui constitue l'une des conséquences de l'épistémicide : un reflet qui efface également la confiance des personnes noires en leurs propres capacités.

Selon Carneiro (2023), l'épistémicide ne signifie pas seulement la destruction des savoirs d'un groupe, mais aussi l'effacement de l'existence même du groupe. Marquée par l'épistémicide, il est fréquent que la personne internalise l'idée selon laquelle ses savoirs et ses origines n'ont pas de valeur. Cela conduit souvent à négliger tout ce qui provient de sa communauté, tel que le fait de ne pas valoriser les savoirs de son propre peuple, comme l'a relaté l'une des participantes. Cette dynamique persiste à cause d'un mécanisme lié à l'épistémicide qui se développe progressivement et lorsqu'il est enfin identifié, ses racines sont si profondément ancrées qu'il devient difficile à éradiquer. Ce mécanisme se traduit également par

l'exclusion systématique de la participante des positions de pouvoir, entravant ainsi ses possibilités d'avancement, tant sur le plan économique que culturel.

Selon Fraser (2004), « ce qui rend le déni de reconnaissance moralement condamnable [...] c'est le fait que certains individus et groupes se voient refuser la possibilité de participer à l'interaction sociale sur un pied d'égalité avec les autres » (p.158). Souvent, les autorités gouvernementales décident de ce qui est le « mieux » pour les communautés quilombolas sans même les consulter. Ce phénomène rappelle le contrat racial de Mills (2014), dans lequel les personnes noires sont toujours considérées comme des sous-personnes. Elles sont des adultes infantilisées et privées de leur droit de choisir ce qui est bon pour elles-mêmes. En ce sens, il convient de rappeler que, selon les résultats de la recherche, la participante Conteuse a indiqué que lorsque le gouvernement a décidé de créer un document sur l'histoire du Marabaixo et du Batuque, ni elle ni sa communauté n'ont été impliquées dans l'élaboration de ce document. Conteuse a dit ne pouvoir rien y faire. Elle est une adulte marquée par le déni de son droit à être reconnue comme la source légitime à être consultée.

L'épistémicide s'est construit de manière progressive et profonde dans un processus où, lorsqu'une personne noire crée quelque chose, la blancheur tend à dévaloriser cette création pour ensuite la réapproprier à son nom, comme si elle était de sa propre invention. Dans le cas des Quilombolas, cela se traduit par l'absence de légitimation de leurs savoirs, comme l'a souligné la participante Gingembrisuse : « Il prend notre idée et va vendre une idée qui n'est pas la sienne ». À travers les paroles de la participante, on peut percevoir toute la violence de ce processus et comment cela marque sa vie à l'âge adulte. Elle s'attriste et se plaint que l'entrepreneuriat copie son savoir ancestral pour faire de l'argent, mais elle ne peut pas effectuer de grands changements, car elle ne dispose pas du pouvoir financier de l'entreprise. En la dépossédant de sa création, on la dépossède également de ses savoirs ancestraux.

L'épistémicide est si répandu dans le quilombo qu'il est courant de trouver plusieurs églises évangéliques dans les territoires quilombolas, mais aucun *terreiro d'umbanda* ou de *candomblé* (lieux de culte des religions d'origine africaine) n'y sont présents. Bien qu'Alorixá Curandeira parle ouvertement de ses savoirs spirituels, elle m'a reçue dans son lieu de culte, une chambre de sa maison, en précisant que ce n'est pas tout le monde qui peut y entrer, car les gens l'appellent *macumbeira* (sorcière). Les personnes qui croient aux saints afros et pratiquent les religions d'origine africaine sont diabolisées. Le fait que certaines craignent de dire qu'elles croient aux pouvoirs médiumniques montre à quel point la situation de violence créée par l'épistémicide est grave. « J'avais peur de ce que les gens diraient de moi ». La crainte du racisme

a fait souffrir la participante avant qu'elle n'accepte enfin de se réconcilier avec sa religion, mais les marques de la violence sont toujours présentes. Lors de l'analyse des résultats, il était possible d'observer que ces trois femmes quilombolas endurent tellement de situations d'injustices qu'elles internalisent leurs nombreuses douleurs, restant marquées par un fardeau difficile à porter.

### 5.1.3 Un regard intersectionnel sur le rôle éducatif des femmes quilombolas

hooks (1995) souligne que, plus que tout autre groupe de femmes dans cette société, les femmes noires ont été considérées comme un corps sans capacités intellectuelles. On observe également ce phénomène lorsque Conteuse tente d'installer ses ouvrages dans les établissements scolaires, quand Gingembirreuse constate l'appropriation de la boisson par d'importantes compagnies, ou encore quand lalorixá Curandeira est accusée de pratiquer la sorcellerie parce qu'elle pratique la religion d'origine africaine. Elles portent encore, en partie, le masque d'Anastácia sur leur bouche. À cet égard, Grada Kilomba (2021) explique que le masque d'Anastácia est utilisé symboliquement pour les personnes noires, car ceux et celles qui exercent l'oppression préfèrent ne pas entendre des vérités « désagréables ». Selon l'autrice, « parler devient alors presque impossible, car lorsque nous parlons, notre parole est perçue comme une interprétation douteuse de la réalité, pas assez importante pour être dite ou écoutée » (p. 40). Le masque d'Anastácia reste une réalité pour les personnes noires, spécifiquement pour les femmes noires qui habitent dans un quilombo. C'est un masque qui vise à les réduire au silence et à restreindre l'accès à leurs religions, à leurs occasions d'entreprendre et à la possibilité de raconter leurs histoires. Cela renvoie aux oppressions intersectionnelles. Un regard intersectionnel sur les parcours des inégalités de ces femmes révèle les diverses formes d'oppression qu'elles vivent en raison de leur genre, leur race, leur classe sociale, leur capacité intellectuelle et leur localisation géographique. Ces dimensions n'existent pas isolément; elles interagissent et se combinent de manière à amplifier ou modifier les expériences d'oppression. À cet égard, Bilge et Collins affirment :

L'intuition centrale de l'intersectionnalité : dans une société donnée, à une époque donnée, les rapports de pouvoir de race, de classe et de genre (pour ne mentionner que ces exemples) ne sont pas des réalités séparées et mutuellement exclusives; au contraire, ils s'appuient les uns sur les autres et fonctionnent conjointement; et bien qu'ils soient souvent invisibles, ces rapports de pouvoir imbriqués affectent tous les aspects du monde social. (2023, p. 24)

Comme mentionné précédemment, les femmes quilombolas se trouvent à l'intersection de multiples formes d'oppression. Elles subissent les inégalités de genre, les inégalités de classe qui limitent leur accès aux ressources et aux services de base tels que la santé et l'éducation, ainsi que le racisme en tant que femmes noires et membres des communautés quilombolas. Sur ces femmes, il y a le poids violent du

racisme historique. Ces oppressions se croisent et amplifient les inégalités auxquelles elles sont confrontées. Conteuse explique qu'elle écrit des livres racontant l'histoire de son peuple, mais que ses ouvrages ne sont pas disponibles dans les écoles. L'expression « si j'étais une personne blonde » utilisée par la participante pour justifier le manque d'occasions qu'elle rencontre pour introduire ses livres dans les écoles est une phrase pertinente. Elle est aussi une réalité pour les autres participantes de cette étude, car si la couleur de peau des participantes n'était pas noire et si elles n'étaient pas quilombolas, nous pourrions penser qu'il serait plus probable qu'elles attirent l'attention des médias avec leurs actions. Ces femmes portent le poids de l'invisibilité à l'intersection des oppressions et cela affecte profondément leurs vies.

## 5.2 Parcours de la reconnaissance et de la légitimité

Au cours de cette étude, il a été observé qu'en tant qu'instrument d'effacement, l'épistémicide est un mécanisme efficace dans la délégitimation des savoirs produits par les groupes marginalisés (De Sousa Santos, 1995). Cela résulte en l'exclusion de ces groupes pour être reconnus en tant que sujets de connaissance. Comme nous l'avons vu dans la problématique, la non-reconnaissance de ces personnes comme détentrices de savoirs est une manière de les maintenir symboliquement dans une condition d'esclavagisée. Selon Carneiro (2005), il existe des résistances à la reconnaissance du rôle central des personnes noires au Brésil, entraînant l'imposition d'une subjectivité spécifique. Cette subjectivité est façonnée selon les intérêts des groupes racialement hégémoniques. Carneiro (2005) explique que la stratégie utilisée pour déqualifier la production intellectuelle de « l'autre », perçu comme inférieur, constitue un obstacle qu'il faut surmonter pour que les personnes en situation de subalternité puissent être reconnues comme des sujets politiques collectifs. Selon l'autrice, il est nécessaire d'inverser cette situation en promouvant la valorisation et la reconnaissance de la capacité intellectuelle de ces personnes. Sinon, l'esclavage reviendra avec son unicité radicale, destructrice de valeurs, de l'intégrité et de l'humanité même de l'être. Pour que cela soit possible, il est nécessaire de reconnaître les savoirs ancestraux comme des savoirs à part entière et de reconnaître les rôles éducatifs que jouent les femmes quilombolas.

### 5.2.1 Légitimité des savoirs ancestraux

Bien qu'il existe un mouvement visant à inclure les savoirs ancestraux dans l'éducation formelle, la pensée moderne eurocentrée laisse peu de place à leur reconnaissance en tant que savoirs à part entière. Ces savoirs restent encore relativement marginalisés dans la catégorie des savoirs reconnus dans le milieu

scolaire. De Sousa Santos (2011) nous rappelle que les épistémologies du Sud permettent d'apprendre du Sud en mettant en lumière des formes de résistance avec des savoirs qui défient l'hégémonie du savoir occidental. L'auteur explique que les mouvements sociaux en Amérique Latine luttent en s'éloignant du savoir eurocentré, priorisant un savoir ancestral et spirituel qui s'oppose au scientisme. De plus, dans cette région les conceptions de l'être et du vivant ne sont pas orientées vers le présent et l'individualité, parce que « les êtres sont des communautés d'êtres plutôt que des individus; ces communautés incluent les ancêtres, les animaux et la Terre Mère » (2011, p. 31).

Selon les résultats de cette recherche, les femmes quilombolas utilisent les savoirs ancestraux de manière organique, alors les personnes qui valorisent seulement les savoirs eurocentrés et refusent de reconnaître d'autres savoirs tendent à stigmatiser, divisant les savoirs en « bons » (les leurs) et « mauvais » (ceux des « autres »). Ces derniers sont souvent vus comme des savoirs non légitimes. Ainsi, la démystification de cette pensée pourrait permettre de rendre justice aux savoirs ancestraux des trois participantes de cette étude. En ce sens, Fraser affirme :

La justice doit absolument passer par la reconnaissance première du caractère distinct de groupes ou d'individus, par-delà leur humanité commune, il importe de noter d'abord que la participation paritaire constitue une norme universelle à au moins deux titres. En premier lieu, elle englobe tous ceux et celles qui participent à la dynamique sociale. En second lieu, elle présuppose que tous les êtres humains sont de valeur morale égale. (1998, p. 25)

Si l'on reconnaît que tous les êtres humains possèdent une valeur morale égale, il en découle que leurs savoirs doivent également être pris en compte. À la lumière des résultats de cette étude, il apparaît que les trois femmes détiennent des savoirs ancestraux légitimes, soit par leur capacité à guérir à l'aide de plantes médicinales et de dons spirituels liés aux religions d'origine africaine, soit par leur expertise dans la préparation de boissons traditionnelles et la transmission orale d'histoires. Ces savoirs ancestraux apparaissent comme légitimes, bien que leur reconnaissance puisse encore être sujette à débat.

Les entretiens de récits de vie des trois femmes quilombolas nous ont permis de voir des traces de l'épistémicide. Ceci dit, un point essentiel qui émerge de leurs témoignages est que les savoirs ancestraux demeurent profondément vivants. Dans le quilombo, les savoirs ancestraux sont des connaissances développées de manière intergénérationnelle à travers l'observation, l'expérimentation et la pratique.

La pratique de la cuisine traditionnelle, de la médecine ancestrale, des rituels religieux et de raconter l'histoire quilombola à travers les contes et l'oralité transmettent des valeurs d'une grande importance

pour la culture d'un peuple. C'est pourquoi il est nécessaire de lutter contre les injustices liées à l'épistémicide, ce qui, selon Fraser (2009), implique de combattre les hiérarchies de valeurs culturelles. Dans un autre ouvrage, Fraser explique :

Parler d'une hiérarchie de statuts, c'est supposer l'institutionnalisation de valeurs et de modèles culturels qui empêchent systématiquement certains individus de s'insérer de manière pleine et entière dans la dynamique de la société. La présence d'une structure de classes ou d'une hiérarchie de statuts est toujours un obstacle à la mise en œuvre de la parité de participation et, donc, elle est une injustice. (1998, p. 20)

Cette hiérarchie des valeurs est construite de manière à abaisser certaines façons de vivre ou de croire, comme celles des femmes quilombolas, en les plaçant comme moins importantes. Les savoirs ancestraux quilombolas existent et doivent être valorisés, car ils peuvent offrir des perspectives uniques et des solutions efficaces face aux défis contemporains, notamment dans des domaines tels que la durabilité environnementale, la médecine traditionnelle et la gestion des ressources naturelles. Cela implique également de reconnaître que les femmes quilombolas peuvent être détentrices de ces savoirs.

### 5.2.2 Détentrices de savoirs

Les femmes quilombolas sont détentrices des savoirs ancestraux qu'elles préservent et transmettent, mais, selon la logique coloniale, si ces personnes sont perçues comme incapables de produire du savoir, elles ne peuvent pas être reconnues comme détentrices de savoirs. Dans ce contexte, selon Fricker (2007), discréditer des personnes en les considérant incapables de comprendre un aspect du monde simplement en raison de leur identité sociale constitue une injustice épistémique. Cette injustice compromet la capacité des individus à s'engager dans des pratiques épistémiques telles que transmettre des savoirs à autrui ou interpréter leurs propres expériences sociales (Fricker, 2007). Cette perception est motivée par les effets de l'épistémicide que les personnes subissent. À propos de l'épistémicide, Carneiro (2005) soutient que dans le domaine de la racialité, la personne noire est associée à des stigmates inscrits sur sa peau, tels que l'animalité, l'incapacité cognitive, la laideur, la violence et la mort. Dans ce contexte, la déconstruction de ces préjugés et la valorisation des savoirs que la personne noire détient, préserve et transmet peut contribuer à sa reconnaissance comme détentriche de savoirs.

« J'écris sur notre identité, qui se manifeste principalement dans le Marabaixo et dans le Batuque [...] Je raconte des histoires ». La participante est une conteuse, elle possède non seulement la capacité d'écrire, mais aussi celle de raconter des histoires en utilisant l'art ancestral de l'oralité pour transmettre ses savoirs

à son peuple. Elle apporte un savoir si riche qui permet de conserver vivantes les mémoires des peuples qui ont vécu l'épistémicide. La narration d'histoires orales est un savoir traditionnel qui joue un rôle fondamental dans la mémoire collective des communautés. Les histoires orales servent de véhicules pour transmettre des connaissances, des expériences et des traditions de génération en génération. Dans cette perspective, nous voyons la détentrice de ce savoir dans une situation paradoxale : bien qu'elle raconte oralement ces histoires, elle utilise l'écriture pour les immortaliser et les diffuser. Cependant, en se proposant de les raconter selon la tradition orale, elle retrouve une pratique ancestrale et transmet également l'art de conter des histoires. Elle parvient à équilibrer écriture et oralité, légitimant ainsi la possession de ses savoirs face à ceux et celles qui ne les reconnaissent pas.

« J'enseigne la fabrication de la *gengibirra* » (Gingembirreuse). La cuisine porte des souvenirs affectifs, mais elle porte surtout l'histoire et la culture des communautés traditionnelles comme les Quilombolas. La participante Gingembirreuse possède ce savoir et prépare des plats et des boissons traditionnels pour évoquer les savoirs transmis par ses ancêtres. La cuisine ancestrale est un théâtre de lutte pour l'existence utilisée par la participante, et chaque fois qu'un plat est préparé, c'est une manière de se reconnecter à la culture d'un peuple et à ses racines, et de transmettre des savoirs.

« Je cultive des plantes médicinales et je prépare des bénédictions » (Ialorixa Curandeira). La participante Ialorixa Curandeira possède une expertise en agriculture, se consacrant notamment à la culture de plantes médicinales. Grâce à ses savoirs ancestraux, elle utilise les herbes et la spiritualité pour guérir les membres de sa communauté ainsi que d'autres personnes nécessitant des soins. Ainsi, une personne détentrice d'un savoir traditionnel, capable de soigner les autres et de transmettre ce savoir, peut être reconnue pour la légitimité de son rôle. Comme cette participante à cette recherche, de nombreux peuples recourent aux savoirs ancestraux en utilisant des médicaments naturels, des bains d'herbes ou des essences. Les savoirs spirituels et ceux de la médecine traditionnelle sont profondément ancrés dans la vie de ces personnes et ont joué un rôle essentiel dans la survie des personnes afro-brésiliennes. La médecine traditionnelle est un patrimoine culturel précieux qui ne peut être négligé, étant la forme de guérison la plus ancienne employée par la société (OMS - l'Organisation mondiale de la Santé, 2014). Selon l'OMS (2014), « la médecine traditionnelle (MT) constitue un pan important et souvent sous-estimé des services de santé » (p. 11). Ainsi, la guérison des personnes de manière naturelle, en utilisant essences, herbes et prières, fait partie intégrante de la médecine traditionnelle, qu'elle soit d'origine africaine ou autochtone. La participante préserve et transmet ces traitements dans son territoire en faisant des remèdes à partir de

ce qu'offrent la faune et la flore qui l'entourent. « Je transmets ce que ma mère a laissé, qui est notre savoir ».

Les trois femmes quilombolas sont porteuses de savoirs ancestraux variés, laissant la possibilité d'affirmer qu'en préservant et en transmettant ces connaissances, elles brisent leur invisibilité et affirment leur légitimité en tant que détentrices de savoirs ancestraux.

### 5.3 Tresser des savoirs pour les décoloniser

Paulo Freire (2021) conceptualise l'éducation comme un processus dialogique, axé sur la problématisation et la conscientisation. Cette forme d'éducation est émancipatoire et démocratique, capable de susciter la pensée critique des individus et de stimuler leur participation active dans le groupe auquel ils appartiennent, ainsi que dans la société en général. Pour Freire (2021), cette forme d'éducation ne se réalise pleinement que dans le cadre de la praxis, c'est-à-dire à travers une interaction dynamique entre parole, action et réflexion. Selon l'auteur, « c'est la praxis, qui implique l'action et la réflexion des êtres humains sur le monde pour le transformer » (p. 88). Pour cela, éduquer dans la praxis consiste à utiliser des stratégies capables de déployer chez les personnes leurs capacités critiques et participatives. À travers les récits de vie des participantes à cette étude, il a été possible d'apercevoir qu'elles utilisent des stratégies éducatives comme le tressage des savoirs pour détourner l'épistémicide et peut-être vaincre les effets néfastes de la colonisation.

La colonisation a établi une hiérarchisation entre les colonisateurs et les colonisés. En conséquence, les colonisés ont adopté le modèle eurocentré (Anibal Quijano, 2007). Cela persiste dans diverses situations, incluant les pratiques éducatives, et ce, même après la fin de la colonisation. Cela se manifeste parce que les pratiques demeurent enracinées dans la vie des personnes colonisées. Les Quilombolas ont résisté au colonialisme. Cependant, les communautés quilombolas souffrent des conséquences de cette période : elles sont contraintes de suivre des programmes scolaires qui sont basés sur une perspective eurocentrée.

À partir des résultats issus de cette étude, les trois participantes s'avèrent s'éloigner des pratiques éducatives eurocentrées et s'engagent dans un processus de décolonisation des savoirs, qu'elles mettent en œuvre au sein de la communauté quilombola. C'est un *aquilombamento*<sup>12</sup> éducatif, où l'apprentissage

---

<sup>12</sup> Au début du projet, nous souhaitons mieux comprendre les approches pédagogiques et les stratégies éducatives utilisées par les femmes quilombolas. Cependant, l'analyse des résultats a révélé le caractère colonial de cette volonté de nommer et de catégoriser leurs pratiques. C'est pourquoi le choix du mot *aquilombamento* constitue une prise de position : une résistance à un modèle qui efface les savoirs et impose des étiquettes.

est collectif, organique et sans hiérarchisation. Nous avons vu que Conteuse et Gingembirreuse souhaitent que les savoirs ancestraux de leur communauté soient intégrés dans les écoles à travers les livres et les cours. En attendant que cela arrive, elles tressent les savoirs formels avec les savoirs ancestraux pour rendre leurs savoirs visibles.

Il est important de préciser que l'angle de ma recherche n'est pas la décolonisation. Cependant, il est essentiel de définir la colonialité et la décolonialité, puisque l'épistémicide dont les femmes souffrent et ont souffert est un produit de la colonialité. Le colonialisme représente un processus par lequel des puissances européennes ont envahi, occupé et établi une domination sur différentes régions du monde, dans le but d'exploiter les ressources naturelles et de soumettre les populations colonisées à une situation de subordination. Le colonisateur s'est approprié des biens et a effacé violemment tous les modes d'existence des personnes colonisées, de la culture à la langue. Selon l'écrivaine innue canadienne Naomi Fontaine (2019), dans son livre *Shuni*, être colonisé, c'est changer de mode de vie, voir ses savoirs remis en question, assister à la violation des esprits et des corps, à la dévastation de son territoire et commencer à douter de la valeur de sa culture et de soi-même. D'ailleurs, Quijano (1992) explique que le colonialisme reste puissant, car même après sa fin, les ex-colonisé.e.s continuent de perpétuer la colonialité. Selon l'auteur, les pays se sont libérés du colonialisme, mais non de la colonialité. Pour Quijano (1992), le colonialisme semble appartenir au passé dans son aspect formel et politique, néanmoins la pensée coloniale continue d'imprégner les sociétés contemporaines. Quijano explique que cela s'appelle la colonialité. La colonialité perdure sous diverses formes : par la perpétuation de l'idée selon laquelle tout ce qui se réfère à l'europpéen serait supérieur, mais aussi par l'influence persistante des normes sociales héritées du colonialisme.

Dans son article « Colonialité du pouvoir, eurocentrisme et Amérique Latine », Quijano (2000) explique que trois concepts majeurs permettent de comprendre les structures de pouvoir qui ont façonné l'Amérique latine dans l'histoire mondiale : la mondialisation issue du capital colonial moderne, avec l'idée de la race en tant que colonialité du pouvoir, où, comme il le souligne, « les Noirs y étaient non seulement le groupe le plus soumis à l'exploitation, la majeure partie de l'économie reposant sur leur travail » (p. 52); le capitalisme, comme structure de contrôle de la main-d'œuvre (notamment des personnes noires); et l'eurocentrisme. Dans le même ordre d'idée, Grosfoguel (2006) désigne la colonialité du pouvoir comme un processus central dans la structuration du système monde moderne, colonial capitaliste et patriarcal. Ce processus combine les localisations périphériques de la division internationale du travail avec les hiérarchies ethno- raciales mondiales. Il relie également les migrants du tiers-monde, intégrés dans ces

hiérarchies au sein des villes globales métropolitaines, à l'accumulation de capital à l'échelle mondiale. De ce point de vue, la colonialité représente la persistance du colonialisme qui continue d'affecter les peuples colonisés.

La colonialité peut être observée dans tous les aspects de la société. Ainsi, remettre en question la pensée coloniale est au cœur de la pratique décoloniale. Walter D. Mignolo (2021), dans son texte « Parce que la colonialité est partout, la décolonialité est inévitable », explique que le terme « décolonialité » a été mentionné pour la première fois par un sénateur des États-Unis. D'après Mignolo (2015) « la décolonialité se réfère à une grammaire commune à toutes les revendications et à tous les projets de décolonisation, même si elle reconnaît les histoires locales distinctes où ces projets et où ces revendications ont émergé » (Mignolo, 2015, cité dans Mignolo, 2021, p. 57). L'auteur explique :

Là où la logique de la colonialité est universelle, la grammaire de la décolonialité est pluriverselle. Elle se réfère à un ensemble de pratiques décoloniales de la pensée et de l'action qui visent à nous « déconnecter » des modèles globaux par lesquels la modernité occidentale prétend homogénéiser les vies des personnes qui habitent sur cette planète. (p. 57-58)

En ce sens, se déconnecter du modèle eurocentré pourrait impliquer de reconnaître les savoirs ancestraux, ainsi que les rôles des personnes impliquées dans leur transmission, en particulier ceux des femmes.

La philosophe María Lugones (2019) explique que la colonialité moderne a engendré un processus de déshumanisation des personnes ayant subi la colonisation. Ce processus, selon l'autrice, a nié aux corps non blancs et étrangers à l'imaginaire occidental la reconnaissance de leur condition humaine. La philosophe propose une nouvelle approche pour décoloniser le féminisme, en visant à comprendre les conditions des femmes racisées à partir de leurs perspectives. Dans ce contexte, il est impossible de penser la décolonialité sans aborder la valorisation ancestrale du rôle des femmes dans la transmission des savoirs (Lugones, 2019). Décoloniser les savoirs signifie rompre avec cette pratique de domination eurocentrée sous tous ses aspects. À travers les récits des trois participantes, il semble qu'elles reconnaissent l'éducation formelle comme une façon de légitimer les savoirs. De plus, il apparaît que ces femmes n'oublient pas l'importance de préserver leur identité et leur culture vivantes, en tentant une forme de décolonisation des savoirs à l'intérieur et à l'extérieur du quilombo. Cette décolonisation se fait par la préservation et la transmission de leur héritage afrodescendant, du territoire et des croyances d'origine africaine.

Dans les récits de vie des trois participantes de cette étude, il est possible de constater les multiples actions qu'elles entreprennent. Elles renforcent leur pouvoir économique en pratiquant l'agriculture locale et en soutenant les achats locaux. Ces femmes détournent l'épistémicide en écrivant et en racontant leurs histoires, ainsi qu'en préservant leur culture et en transmettant leurs savoirs ancestraux. La célébration des religions d'origine africaine constitue également une démarche essentielle dans ce processus. En se voyant comme détentrices de savoirs, ces femmes amorcent un pouvoir collectif à travers des pratiques individuelles. Leur résilience et leur détermination sont remarquables : elles surmontent les obstacles, y compris les influences de l'éducation formelle qui dominent les narrations. Donc, l'effacement des savoirs ancestraux des personnes afro-brésiliennes et le silence imposé à leurs voix par l'épistémicide peuvent être contournés par un modèle éducatif visant à déjouer ce mécanisme d'effacement. Ces femmes quilombolas ont non seulement le courage de transmettre leurs savoirs ancestraux, souvent considérés comme dénués de valeur, mais elles en sont également fières. Elles peuvent être perçues comme les gardiennes de la résistance contre l'effacement culturel.

### 5.3.1 Détournement de l'épistémicide

Nous avons observé que, dans le cadre de l'éducation formelle, celle-ci se concentre principalement sur des savoirs eurocentrés. Selon Thésée (2021), « les épistémologies légitimées dans l'éducation formelle (curricula, enseignements, apprentissages, recherches, formations) sont issues de l'histoire sociale de l'Occident, qui assigne une place non enviable à l'Autre » (p. 13). Dans ce contexte, les communautés quilombolas peuvent être catégorisées comme « l'Autre », marginalisées par un système éducatif qui ne reconnaît pas pleinement leur richesse culturelle et leur savoir. À cet effet, Freire (2021) souligne que les détenteurs du pouvoir narratif doivent engager un dialogue avec les masses pour provoquer un changement révolutionnaire face aux situations d'oppression. Il affirme que « plus tôt commencera le dialogue, plus tôt la révolution aura lieu » (p. 185). Cependant, Freire observe que ces individus hésitent à entrer en dialogue, car ils ne reconnaissent pas la légitimité du savoir des masses et parce que selon l'auteur, « il serait réellement naïf d'attendre des élites oppressives une éducation à caractère libertaire » (p.199). Ce phénomène peut être illustré par l'injustice épistémique, à laquelle sont confrontées les femmes quilombolas. Ces dernières subissent une forme de marginalisation qui les empêche de voir leurs savoirs et expériences validés par le système dominant.

Comme nous l'avons vu dans la problématique de cette étude, depuis le début de l'esclavage, les personnes noires n'avaient pas le droit à l'éducation formelle. On leur a inculqué que ce type d'éducation était réservé aux personnes blanches et représentait ainsi le pouvoir. Carneiro (2005) souligne que

l'épistémicide constitue un puissant outil de pouvoir, capable de faire vivre et laisser mourir. Elle le qualifie de dispositif de racialité/biopouvoir. Ce dispositif façonne le domaine de la production des savoirs et entraîne des répercussions significatives sur l'éducation (Carneiro, 2005).

Dans le cadre de cette étude, deux participantes ont vécu des situations difficiles les poussant à quitter l'éducation scolaire formelle. Cependant, à l'âge adulte, elles se sont engagées dans l'éducation des adultes, saisissant l'occasion de transformer à la fois leur situation personnelle et celle de leur communauté. Nous avons pu constater que ces femmes n'hésitent pas à considérer l'éducation formelle comme une alliée de l'éducation qu'elles cherchent à développer. Elles ne se contentent pas d'attendre que l'opresseur change; elles créent leurs propres moyens pour sortir de l'oppression et pour rendre leurs savoirs visibles. Elles luttent contre l'épistémicide en s'intégrant dans l'éducation formelle. Elles trouvent des solutions concrètes pour se promouvoir ainsi que leur communauté.

La magie des savoirs, c'est qu'ils ne restent pas statiques; ils peuvent évoluer avec les situations diverses, le temps et les actions des êtres humains. Les participantes de cette étude, grâce à leur décision d'étudier dans un contexte formel en combinant leurs savoirs ancestraux, rompent avec l'éducation statique basée sur la colonialité. Conteuse et Gingembirreuse se sont investies dans l'éducation formelle afin de développer des stratégies pour contourner partiellement l'épistémicide. Gingembirreuse a compris qu'elle devait poursuivre ses études dans un cadre institutionnel formel pour défendre les droits des membres de sa communauté comme travailleuse sociale. C'est pour cette raison qu'elle a repris ses études et utilise désormais ses sessions d'étude avec ses camarades universitaires pour valoriser la connaissance quilombola. De son côté, Conteuse étudie elle aussi dans un cadre institutionnel formel en éducation et écrit des livres. De plus, elle se déplace partout pour narrer les récits de son peuple. Ces femmes ont compris qu'il a fallu utiliser le pouvoir de l'éducation formelle pour préserver leurs savoirs ancestraux; ainsi, elles se réinventent. En s'appropriant l'éducation formelle tout en l'alliant aux savoirs ancestraux, elles parviennent à faire progresser leurs idées et à promouvoir une éducation inclusive au sein de la communauté quilombola, ainsi que dans leur état. Elles brisent le masque de la violence coloniale.

#### 5.4 Reconnaissance du rôle éducatif des tresseuses de savoirs

Fraser (2004) explique que pour reconnaître quelqu'un, il est nécessaire d'adopter un autre regard sur les questions économiques. En considérant la reconnaissance comme un aspect de la justice sociale, Fraser affirme qu'il ne peut exister de reconnaissance sans redistribution. Selon l'autrice, la redistribution constitue une solution pour corriger les problèmes d'ordre économique, en visant une répartition

équitable des ressources matérielles, ainsi que la transformation de la division du travail, l'amélioration des salaires et la création de conditions favorisant des possibilités égales pour toutes et tous. D'après elle, « vaincre l'injustice requiert dans chaque cas à la fois la redistribution et la reconnaissance » (2004, p. 156). En ce sens, les femmes quilombolas n'ont pas le pouvoir de mettre en place des politiques de redistribution en dehors du quilombo, mais elles le font à l'intérieur de celui-ci, en achetant des produits locaux, en tenant des commerces et en favorisant ainsi une répartition économique à petite échelle au sein du quilombo.

Les participantes de cette étude ont démontré une préoccupation à préserver et à transmettre les savoirs ancestraux quilombolas pour assurer leur pérennité. Dans les portraits de ces trois femmes, leur rôle de gardienne des savoirs ancestraux au sein du quilombo et au-delà est mis en lumière. Cette constatation a été rendue possible grâce à l'analyse de leurs trajectoires biographiques et professionnelles, parce que « [l]es histoires jouent un rôle très important dans le développement humain et dans la reconnaissance des cultures. De plus, écouter et raconter des histoires contribue beaucoup au développement de la pensée critique des individus » (Adichie, 2009, p.72). Adichie (2009) dit que toutes les histoires comptent et que « des histoires peuvent briser la dignité d'un peuple, mais des histoires peuvent aussi restaurer cette dignité » (Adichie, 2009, p. 72). En racontant leur histoire, Conteuse, Gingembireuse et lalorixá Curandeira peuvent restaurer un peu de la dignité de leur peuple.

Il est important de rappeler que dans cette étude, il a été démontré que les femmes quilombolas sont des femmes qui restent dignes et qui font confiance aux savoirs qu'elles souhaitent préserver et transmettre. On a pu noter que ces femmes enseignent qu'il est essentiel de regarder leur peuple et leur communauté avec amour et que ce regard doit être porté pour eux et avec eux. Cela a été constaté par leurs actions, qui démontrent la nécessité de valoriser cette identité pour mettre en lumière ses propres savoirs, non pas comme des savoirs étrangers, mais comme des savoirs légitimes. De plus, dans mon interprétation, cette étude a dévoilé que les participantes enseignent l'importance de ressentir de la fierté pour leurs origines, leurs héritages, leurs traditions, leurs religions, leurs territoires et pour les femmes qui ont tracé le chemin avant elles. En ce sens, je présume qu'elles développent une éducation émancipatoire capable de contrer l'oppression causée par l'épistémicide et que ces trois participantes luttent ainsi avec leurs savoirs ancestraux contre l'oppression. Elles enseignent leur histoire et soulignent leur absence dans l'histoire officielle du Brésil. Elles enseignent que leur héritage ancestral fait partie intégrante de leur histoire et ne doit pas être rejeté. Elles jouent également un rôle crucial dans la revitalisation des savoirs ancestraux face à la modernité. À travers leurs stratégies, elles tentent d'offrir des possibilités plus

égalitaires à leurs membres, en réponse aux injustices épistémiques et, surtout, au masque d'Anastácia qui continue de peser sur leurs vies.

On a constaté que, selon Fraser (2011), entre reconnaissance et distribution, il y a les injustices culturelles et les injustices économiques. Il est donc nécessaire de les revendiquer en reconnaissance et en redistribution. Penser la reconnaissance selon la perspective de Fraser, qui soutient que rendre justice implique de penser à l'équité et que cela ne peut se concrétiser sans une redistribution appropriée (Fraser, 2004), m'amène à comprendre que la redistribution ne doit pas se limiter uniquement aux aspects économiques, mais aussi inclure une redistribution du pouvoir des savoirs. À travers leurs stratégies éducatives, les trois femmes ont le pouvoir de nourrir la fierté d'être Quilombolas.

### 5.5 Limites de la recherche

La recherche visait à mettre en lumière les rôles que jouent les femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux. Selon Fraser (1998), se reconnaître est un aspect fondamental de la justice sociale. Pour rendre justice aux femmes qui ont participé à cette étude, il aurait donc été important que leurs noms et les noms des quilombos dont elles font partie soient révélés pour une reconnaissance totale. Cependant, cette recherche présente certaines limites, notamment en raison des dangers auxquels les quilombos et leurs habitants sont régulièrement confrontés. En effet, ces communautés vivent sous la menace constante des agro-industries qui cherchent à s'appropriier leurs terres et à détruire leurs modes de vie, ainsi que leur existence. Dans un souci d'éthique et afin de protéger les participantes, il a été décidé de présenter leurs témoignages de manière anonyme. Cette précaution limite la possibilité de contextualiser certaines informations de manière plus précise, mais elle a été choisie pour garantir la sécurité des personnes impliquées et respecter les principes de confidentialité et de protection des personnes participantes. Si je devais mener une recherche similaire à l'avenir, je demanderais au conseil éthique d'obtenir l'autorisation de révéler les noms des participantes, afin d'être davantage en cohérence avec le principe de reconnaissance et je réfléchirais à des moyens d'assurer leur sécurité.

Répondre au troisième objectif spécifique de la recherche, qui était de mieux comprendre les approches pédagogiques et les stratégies éducatives utilisées par les femmes quilombolas, a constitué un défi. Pour une compréhension plus complète des approches pédagogiques et des stratégies, il aurait été nécessaire d'utiliser non seulement des entretiens de récits de vie, mais aussi d'utiliser l'observation de leurs

pratiques. L'observation permettrait de capter des aspects de la pratique éducative qui n'étaient pas exprimés lors des entretiens de récits de vie.

Comme je l'avais indiqué précédemment, ma langue maternelle est le portugais et je mène une recherche en français. C'est pourquoi un autre défi, a été de traduire les idées des participantes en tenant compte des spécificités de la langue. Ce passage d'une langue à une autre, mais également d'une culture à une autre, a constitué un obstacle de taille à franchir.

À travers les récits des trois participantes de cette étude, ces femmes ont une certaine visibilité. Alors, un paradoxe émerge ainsi de cette étude : pour contribuer à faire sortir ces femmes de l'invisibilité, il a d'abord fallu qu'elles soient invisibilisées par la société. Pourtant, elles développent des stratégies de résistance puissantes pour se rendre visibles, ainsi que leurs savoirs ancestraux et leur communauté. Leur force est telle qu'elles parviennent à sortir de l'invisibilité, même au-delà du quilombo.

Enfin, la place des hommes dans la préservation et la transmission des savoirs ancestraux n'a pas été abordée. D'ailleurs, leur rôle et leurs pratiques restent en dehors du champ de cette étude. Cela peut soulever des interrogations importantes : comment les hommes quilombolas participent-ils à la préservation et à la transmission de leurs savoirs ancestraux ? En outre, les dynamiques relationnelles entre femmes et hommes dans les communautés quilombolas — notamment en ce qui concerne les processus de transmission des savoirs — sont demeurées dans l'angle mort de ce travail. Il n'est pas possible de préciser s'il existe des tensions dans leurs relations. Ces pistes mériteraient d'être explorées dans de futures recherches, afin de permettre une compréhension plus complète et nuancée de la transmission des savoirs dans ces contextes, en tenant compte également de la dimension du genre.

## CONCLUSION

Dans un premier temps, je rappelle que cette recherche visait à mettre en lumière les rôles des femmes quilombolas dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux. Comme cela a été souligné dans la problématique, la colonisation au Brésil a contribué à l'effacement des histoires et des savoirs ancestraux de ces femmes. Malgré l'épistémicide, ces savoirs sont encore présents dans les vies des personnes habitantes des quilombos. De presque 400 ans d'esclavage au Brésil, les communautés quilombolas ont vécu la liberté en se réfugiant dans les quilombos. Ce qui m'a amenée à mener cette recherche est ma volonté de faire reconnaître le rôle de ces femmes.

La reconnaissance du rôle de trois femmes dans la préservation et dans la transmission des savoirs ancestraux a été facilitée par la méthode des récits de vie. Cette méthode offre aux participantes une grande liberté d'expression. Alors, en racontant leur propre histoire, les trois femmes ont pu se reconnaître dans leur parcours. En effet, la recherche biographique a permis de se concentrer sur la vie et les expériences des participantes, ainsi que sur les stratégies éducatives qu'elles utilisent pour préserver et pour transmettre leurs savoirs ancestraux.

On peut voir que les participantes de cette étude affrontent les conséquences de l'épistémicide imposé dans leur vie depuis le kidnapping de leurs ancêtres en Afrique. Les femmes quilombolas ont été témoins des effets dévastateurs de l'épistémicide depuis leur enfance, en ayant leur enfance niée et ces effets continuent de marquer leur vie adulte. Exclues des prises de décision politiques et de la production de documents relatifs à l'histoire de leur territoire, elles subissent diverses formes de racisme, notamment le racisme religieux et la perpétuation de stéréotypes raciaux dans le système éducatif. Ces femmes sont des adultes marquées par les inégalités, non seulement dans leur condition de femmes, mais surtout par leur condition de femmes quilombolas. Néanmoins, on peut constater à travers les portraits de ces trois femmes que le parcours de la reconnaissance du rôle éducatif qu'elles jouent commence à être mis en lumière.

On remarque que les participantes jouent un rôle dans la préservation de l'héritage afrodescendant, notamment à travers les histoires sur le Marabaixo et le Batuque, la protection du territoire, la cuisine ancestrale et les croyances religieuses d'origine africaine. À travers l'analyse des récits de vie de ces trois femmes, il apparaît qu'elles ne jouent pas un rôle éducatif au sens traditionnel du terme, mais plutôt celui

de gardiennes de la préservation et de la transmission des savoirs ancestraux de leur peuple. On voit qu'elles considèrent l'éducation formelle comme un outil permettant de tresser des savoirs capables de revendiquer une parole égalitaire. Elles pratiquent un « tressage » des savoirs, qui peut être perçu comme une forme de décolonisation des savoirs et un moyen de détourner l'épistémicide. Ainsi, les participantes de cette recherche assument un rôle éducatif en tant que tresseuses de savoirs.

Je considère que toute recherche a ses limites et celle-ci n'a pas fait exception. L'une des limites les plus marquantes de cette recherche a été de reconnaître le rôle de ces femmes dans la préservation et dans la transmission de leurs savoirs ancestraux dans une situation d'anonymat. L'idée de ne pas les nommer visait à protéger leur vie et leurs territoires qui sont fréquemment menacés. Malgré cette limite, cette recherche a permis de reconnaître les rôles éducatifs qu'elles jouent. Ces femmes, malgré les effets de l'épistémicide, réussissent à mettre en pratique des actions capables de maintenir leurs savoirs ancestraux vivants.

Il est important de souligner que par le partage de leurs récits de vie, de leurs expériences, de leurs luttes et de leurs triomphes, Conteuse, Gingembirreuse et Ialorixá Curandeira ne contribuent pas seulement à la préservation de l'identité culturelle et de la mémoire collective de la communauté quilombola. Elles contribuent également à la promotion de la justice sociale et de l'équité en mettant de l'avant leur voix. Les récits personnels de ces femmes revendiquent non seulement leur humanité, mais mettent aussi en lumière la richesse et la diversité de leurs vies, de leurs savoirs et de leur rôle de gardiennes et de tresseuses de savoirs.

Le Brésil est un grand générateur de richesses qui sont concentrées entre les mains d'une minorité, perçue cependant comme la majorité. Cela inclut également la domination de l'histoire unique. Ainsi, mener une recherche qui porte sur les réalités quilombolas constitue un acte de résistance, visant à remettre en question cette répartition des savoirs et des richesses. De plus, elle peut être un point de départ pour que d'autres recherches aient pour objectif de sortir de l'invisibilité épistémologique les femmes et leurs savoirs ancestraux. Ces femmes prouvent chaque jour que le quilombo persiste dans le présent, résistant au défi majeur de l'épistémicide, grâce à l'aide précieuse qu'elles apportent. Elles brisent une partie significative du masque d'Anastácia (voir l'annexe F – Anastácia libre) et elles le font en enseignant que leurs savoirs qu'elles transmettent ont de la valeur et méritent d'être transmis. Pour ce faire, elles deviennent des gardiennes et des tresseuses de savoirs dans un *aquilombamento* vivant, en s'appropriant leur héritage culturel afrodescendant.

## ANNEXE A

### LE MASQUE D'ANASTÁCIA

L'une des pratiques utilisées par les esclavagistes pour empêcher les personnes esclavagisées de s'échapper était l'utilisation de chaînes au cou, aux bras et aux talons (Jorge Luis Gonzaga Vieira, Fernanda Almeida Magalhães, Leticia Vieira Camêlo Costa et Stephane Maria Verçosa Cavalcanti Lima, 2013). Des images de punitions ont été illustrées par le peintre Jean-Batiste Debret pendant son voyage pittoresque et historique au Brésil de 1834 à 1839 (Alejandra Mailhe, 2007; Étienne Balibar, 1996). Parmi ces peintures, l'une représente une femme esclavagisée portant le masque de Flandres, un masque en acier laminé fixé à sa tête par un cadenas à l'arrière. Ce masque, avec des ouvertures pour les yeux et le nez, empêchait complètement l'accès à la bouche (Soares, 2007).

Dans de nombreuses autres images, Debret souligne l'exploitation de l'esclave au travers de l'introduction incessante de corps maigres, de fouets, de « pelourinhos », de colliers en fer, de scènes de châtement, de chaînes ou de masques en métal, créant ainsi l'effet d'une domination constante (Mailhe, 2007). Le masque de Flandres est associé à l'histoire de l'esclave Anastácia.



Le portrait d'Anastácia a été fait par Jacques Etienne Arago pendant son voyage au Brésil de 1817 à 1818 (Kilomba, 2021). Certains disent qu'Anastácia a existé, d'autres disent que c'est une légende. Il y a différentes histoires sur elle : la première dit qu'elle « serait la fille d'une famille royale du Kimbundo, née en Angola, déportée à Bahia (Brésil), réduite en esclavage par une famille portugaise, puis vendue à un propriétaire d'une plantation de canne à sucre lorsque ses premiers maîtres rentrèrent au Portugal » (Kilomba, 2021, p. 32).

Une autre histoire raconte qu'Anastácia était une princesse Yoruba qui a été kidnappée et envoyée au Brésil en situation d'esclavage. Finalement, une autre histoire dit qu'elle serait née à Bahia et était la fille de Delmira, une femme africaine amenée au Brésil vers 1740; cette dernière était une princesse du peuple Bantú de la famille royale de Galanga. On dit qu'elle était tellement belle qu'à cause de cela, elle a été violée par un homme blanc, générant ainsi Anastácia, qui est née avec les yeux bleus (Kelly Handler et Jerome Hayes, 2009). Comme toutes les personnes esclavagisées, Anastácia était le nom donné par son maître esclavagiste. L'histoire dit qu'elle a été obligée de porter le masque parce qu'elle était une activiste, ou parce qu'« elle aurait refusé les avances de son maître blanc; une maîtresse aurait été jalouse de sa beauté » (Kilomba, 2021, p. 33). Elle a subi beaucoup de souffrance et serait morte du tétanos. Selon Kilomba (2021), les personnes africaines croyaient qu'elle faisait des miracles, et « à partir de la seconde moitié de XX<sup>e</sup> siècle, Anastácia se mit à symboliser la brutalité de l'esclavage et son héritage raciste » (Kilomba, 2021, p. 33). Dans ma vision, il est important de dire que le masque d'Anastácia représente l'épistémicide subit par les peuples noirs et l'effacement de leurs savoirs ancestraux.

## ANNEXE B

### VERSION FRANÇAISE DU GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE

#### **Thème 1 – Description de la personne, de son expérience et son rôle dans le quilombo**

- a) Décrivez-moi qui êtes- vous?
- b) Décrivez-moi votre rôle dans le territoire quilombola?
- c) Que transmettez-vous qui peut être lié aux savoirs ancestraux?
- d) Qui vous a appris ce savoir?

#### **Thème 2 – La narration centrale**

- a) Ce que je vous propose, si vous voulez bien, j'aimerais que vous preniez du temps de réfléchir comment vous êtes devenues éducatrice de ce savoir?
- b) Comment enseignez-vous ce savoir?
- c) Pouvez-vous me parler de vos difficultés d'enseigner ce savoir?
- d) Depuis combien de temps enseignez-vous ce savoir?
- e) Quel est le but d'enseigner ce savoir?

#### **Thème 3 – Épistémicide/invisibilité**

- a) Êtes-vous au courant si la société brésilienne reconnaît ce savoir?
- b) Pensez-vous que ce savoir est vulgarisé aux Brésiliens?
- c) Avez-vous déjà essayé d'enseigner ce savoir à d'autres personnes hors du quilombo?

#### **Thème 4 – Reconnaissance/émancipation**

- a) Pouvez-vous me parler de la contribution des femmes dans la poursuite de l'enseignement de ce savoir pédagogique ?
- b) Quelle est votre perception de votre rôle d'éducatrice?
- c) Pouvez-vous m'expliquer quelle est l'importance de la diffusion et de la conservation de ce savoir?
- d) Comment vous sentez-vous en enseignant ce savoir?
- e) Parlez-moi de ce que signifie pour vous, la diffusion et la conservation de ce savoir?
- f) Pourquoi?
- g) Avez-vous d'autre chose à ajouter?

**ANNEXE C**  
**VERSION PORTUGAISE DU GUIDE D'ENTRETIEN DES RÉCITS DE VIE**

**Tema 1 – Descrição da pessoa, de sua experiência e do seu papel no quilombo**

- a) Descreva quem você é?
- b) Descreva-me sua atuação no território quilombola?
- c) Qual saber você transmite que pode estar relacionado ao conhecimento ancestral quilombola?
- d) Quem lhe ensinou este saber?

**Tema 2 – A narrativa central**

- a) O que eu proponho a você, se você não se importasse, eu gostaria que você parasse para refletir sobre como você se tornou uma educadora deste saber?
- b) Como você ensina esse saber?
- c) Você pode me contar sobre suas dificuldades em ensinar esse saber?
- d) Há quanto tempo você ensina esse saber?
- e) Qual é o objetivo de ensinar esse saber?

**Tema 3 – Epistemicídio/invisibilidade**

- a) Você sabe se a sociedade brasileira reconhece esse saber?
- b) Você acha que esse conhecimento é popularizado para os brasileiros?
- c) Você já tentou passar esse conhecimento para pessoas fora do quilombo?

**Tema 4 – Reconhecimento/emancipação**

- a) Você poderia me falar sobre a contribuição das mulheres na busca do ensino desse saber pedagógico?
- b) Qual é a sua percepção sobre o seu papel como educadora?
- c) Você poderia me explicar a importância de divulgar e preservar esse conhecimento?
- d) Como você se sente ao transmitir esse conhecimento?
- e) Fale-me sobre o que significa para você a transmissão e a preservação desse conhecimento?
- f) Por quê?
- g) Você tem mais alguma coisa a acrescentar?

## ANNEXE D

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN FRANÇAIS – PERSONNE MAJEURE



#### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT – PERSONNE MAJEURE

Titre du projet de recherche : Les récits des éducatrices d’adultes quilombolas : leur rôle dans la conservation et la diffusion de leurs savoirs

**Étudiante-chercheuse** : Eluza Maria Gomes, candidate à la Maitrise en éducation, concentration éducation et formation des adultes (1872), Université du Québec à Montréal +1(438)8685895, courriel : gomes.eluza\_maria@courrier.uqam.ca ou luzgomes17@hotmail.com).

#### Direction de recherche

Audrey Dahl, codirectrice des programmes en éducation des adultes de l’unité de programmes de 2e cycle, codirectrice de la maîtrise en éducation, concentration éducation et formation des adultes - Département d’éducation et formation spécialisées – UQAM, 514-987-3000 poste 5648, dahl.audrey@uqam.ca

#### Préambule

Je vous demande de participer à un projet de recherche qui implique la reconnaissance du rôle des éducatrices quilombolas et qui a pour titre « Les récits des éducatrices d’adultes quilombolas : leur rôle dans la conservation et dans la diffusion de leurs savoirs ». Avant d’accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire attentivement et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce formulaire de consentement vous explique le but de cette étude, les procédures, les avantages, les risques et les inconvénients, de même que les personnes avec qui communiquer au besoin.

Le présent formulaire de consentement peut contenir des mots que vous ne comprenez pas. Je vous invite à poser toutes les questions que vous jugerez utiles.

#### Description du projet et de ses objectifs

En sachant que les femmes ont un rôle important dans l'éducation partout dans le monde, cela s'applique aussi aux femmes quilombolas car pendant des années, les quilombolas ont produit des savoirs et les responsables de la transmission des connaissances dans les quilombos étaient majoritairement des femmes. Ce projet de recherche vise à mettre en lumière les rôles qui jouent les femmes quilombolas dans la préservation et de la transmission des savoirs ancestraux, afin de reconnaître la façon dont elles le réalisent. Pour comprendre leur rôle, il est important de souligner les objectifs spécifiques de ce projet de recherche qui sont comprendre comment les savoirs ancestraux quilombolas sont préservés et diffusés; documenter le rôle des éducatrices quilombolas dans la conservation et la diffusion des savoirs ancestraux; reconnaître les rôles des éducatrices quilombolas à travers l'analyse de leur trajectoire biographique et professionnelle et mieux comprendre les approches pédagogiques et les stratégies éducatives utilisées par les éducatrices quilombolas. Si vous acceptez de participer, vous serez invitée à une rencontre pour une entretien de récits de vie individuelle.

### **Nature et durée de votre participation**

Si vous acceptez de participer à ce projet de recherche, vous serez invitée à deux rencontres : une première rencontre pour l'explication du projet et pour prendre connaissance du formulaire de consentement et une deuxième rencontre pour une entretien de récits de vie individuelle qui sera enregistrée. La durée prévue de votre participation est de deux heures environ et l'enregistrement de l'entretien seront recueillies comme des données de recherche. Les entretiens se dérouleront dans le quilombo.

### **Avantages liés à la participation**

Vous développez des savoirs valables pour tous, mais ils sont invisibilisés par ceux qui ont écrit l'histoire. Malgré cela, vous continuez de maintenir vos connaissances vivantes. En soulignant votre rôle d'éducatrices, en vous encourageant à raconter comment vous faisiez votre travail, c'est une possibilité de vous reconnaître et de porter un regard sur un savoir décolonial qui n'est pas répertorié dans les livres d'histoire. Je partage avec vous que votre participation pourrait être une façon de lutter pour que des politiques publiques soient créées, pour que les femmes quilombolas soient plus visibles et pour que les communautés quilombolas soient plus protégées. De plus, vous aurez contribué à l'avancement de la science.

### **Risques liés à la participation**

En principe, aucun risque n'est lié à votre participation à cette recherche.

## **Confidentialité**

Les enregistrements pendant l'entretien de récits de vie n'identifient pas les participantes. Vos informations personnelles ne seront connues que par la chercheuse et ne seront pas dévoilées lors de la diffusion des résultats. Les entrevues transcrites seront numérotées et seule la chercheuse aura la liste des participantes et du numéro qui leur aura été attribué. Les enregistrements seront détruits dès qu'ils auront été transcrits et tous les documents relatifs à votre entrevue seront conservés sous clef dans mon ordinateur personnel durant la durée de l'étude. L'ensemble des documents seront détruits cinq ans après la dernière communication scientifique.

## **Participation volontaire et retrait**

Vous êtes toujours libre de cesser de participer au projet, sans avoir à vous justifier. Si vous décidez de vous retirer de l'étude après avoir participé de l'entretien, vous n'avez qu'à m'aviser verbalement ; toutes les données vous concernant seront détruites.

## **Indemnité compensatoire**

J'aimerais vous expliquer qu'aucune indemnité compensatoire n'est prévue par votre participation.

## **Des questions sur le projet ?**

Pour toute question additionnelle sur le projet et sur votre participation vous pouvez communiquer avec la chercheuse responsable du projet : Eluza Maria Gomes +1(438)8685895, courriel : gomes.eluza\_maria@courrier.uqam.ca ou luzgomes17@hotmail.com)et Audrey Dahl - +1(514) 987-3000 poste 5648, dahl.audrey@uqam.ca

Des questions sur vos droits ? Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) a approuvé le projet de recherche auquel vous allez participer. Si vous avez des questions sur vos droits en tant que personne participante, vous pouvez contacter la coordination du Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) : cerpe.fsh@uqam.ca, site web : <https://cerpe.uqam.ca>.

## **Remerciements**

Votre collaboration est essentielle à la réalisation de mon projet de recherche et je vous remercie d'avoir accepté d'y participer.

### **Consentement**

Je déclare avoir lu et compris le présent projet, la nature et l'ampleur de ma participation, ainsi que les risques et les inconvénients auxquels je m'expose tels que présentés dans le présent formulaire. J'ai eu l'occasion de poser toutes les questions concernant les différents aspects de l'étude et de recevoir des réponses à ma satisfaction.

Je, soussignée, accepte volontairement de participer à cette étude. Je peux me retirer en tout temps sans préjudice d'aucune sorte. Je certifie qu'on m'a laissé le temps voulu pour prendre ma décision.

Une copie signée de ce formulaire d'information et de consentement doit m'être remise.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

### **Engagement du chercheur**

#### **Je, soussignée certifie**

(a) avoir expliqué au signataire les termes du présent formulaire ; (b) avoir répondu aux questions qu'elle m'a posées à cet égard ;

(c) lui avoir clairement indiqué qu'elle reste, à tout moment, libre de mettre un terme à sa participation au projet de recherche décrit ci-dessus ;

(d) que je lui remettrai une copie signée et datée du présent formulaire.

---

Prénom Nom

---

Signature

---

Date

## ANNEXE E

### FORMULAIRE DE CONSENTEMENT EN PORTUGAIS – PERSONNE MAJEURE



#### Formulário de consentimento – Para pessoas maiores de idade

**Titulo do projeto de pesquisa:** Les récits des éducatrices d'adultes quilombolas : leur rôle dans la conservation et la diffusion de leurs savoirs ancestraux. Histórias de educadoras quilombolas: seus papeis na preservação e na difusão de seus saberes ancestrais

**Estudante-Pesquisadora :** Eluza Maria Gomes, Mestranda em educação, concentração educação e formação de adultos (1872), Université du Québec à Montréal – UQAM  
+1(438)8685895, *correio eletrônico* : *gomes.eluza\_maria@courrier.uqam.ca ou luzgomes17@hotmail.com*).

#### Direção de Pesquisa

Audrey Dahl 514-987-3000 - Co-diretora dos programas em educação de adultos da unidade dos programas do 2º cycle, co-directrice de la maîtrise en éducation, concentration éducation et formation des adultes - Département d'éducation et formation spécialisées – UQAM, 514-987-3000 poste 5648, *dahl.audrey@uqam.ca*

#### Preâmbulo/introdução

Eu gostaria de convidar você para participar do meu projeto de pesquisa que envolve o reconhecimento do papel das educadoras quilombolas e que tem como título “As histórias das educadoras quilombolas de adultos: seu papel na conservação e divulgação de seus saberes”. Antes de concordar em participar deste projeto de pesquisa, reserve um tempo para entender e cuidadosamente as informações a seguir. Este termo de consentimento explica o objetivo deste estudo, os procedimentos, as vantagens, os riscos e desvantagens, bem como as pessoas com quem se comunicar, se necessário. Este formulário de consentimento pode conter palavras que você não entende. Convido você a fazer todas as perguntas que julgar úteis.

#### Descrição do projeto e seus objetivos

Sabendo que as mulheres têm um papel importante na educação em todo o mundo, isso vale também para as mulheres quilombolas porque durante anos os quilombolas produziram conhecimento e os responsáveis por compartilhar conhecimento nos quilombos são principalmente mulheres. Este projeto de pesquisa tem como objetivo lançar luz sobre os papéis que as mulheres quilombolas desempenham na preservação e na transformação do conhecimento ancestral, a fim de reconhecer a forma como o realizam. Para compreender os seus papeis, é importante destacar os objetivos específicos deste projeto de pesquisa que são compreender como o conhecimento ancestral quilombola é preservado e transferido; documentar o papel dos educadores quilombolas na preservação e na transmissão do conhecimento ancestral; reconhecer os papéis das educadoras quilombolas por meio da análise de sua trajetória biográfica e profissional e compreender melhor as abordagens pedagógicas e as estratégias educativas utilizadas pelas educadores quilombolas.

Se você concordar em participar, será convidado para uma entrevista individual de história de vida.

#### Natureza e duração da sua participação

Se você concordar em participar deste projeto de pesquisa, será convidada para dois encontros: um primeiro encontro para explicação do projeto e leitura do termo de consentimento e um segundo encontro para entrevista de histórias de vida individual que serão gravadas. A duração prevista da sua participação é de aproximadamente duas horas. Se você concordar em participar, isso significa que seus

comentários expressos durante a entrevista poderão ser gravados, que anotações serão feitas durante a entrevista, que teu trabalho de transmissão e preservação do conhecimento será descrito e que tua história de vida será escrita. Isso significa a gravação da entrevista será coletada como dado de pesquisa. As entrevistas acontecerão no quilombo no qual participante mora.

### **Benefícios da participação**

Compreendendo que os povos quilombolas desenvolveram conhecimentos válidos para todos, mas que foram invisibilizados por quem escreveu a história, apesar disso, vocês continuam mantendo seus conhecimentos vivos. Ao enfatizar o teu papel de educadora, ao te incentivar a contar como desenvolve e transmite esse saber, é uma oportunidade de se reconhecer e lançar um olhar sobre um saber decolonial que não consta nos livros de história. Compartilho com você que sua participação pode ser uma forma de lutar para que políticas públicas sejam criadas para que as mulheres quilombolas tenham mais visibilidade e as comunidades quilombolas sejam mais protegidas. Além disso, você terá contribuído para o avanço da ciência.

### **Riscos relacionados a participação**

É importante ressaltar que você não será exposto a nenhum risco ao participar desta pesquisa.

### **Confidencialidade**

As gravações durante a entrevista de história de vida não identificam as participantes. As tuas informações pessoais serão de conhecimento apenas da pesquisadora e não serão reveladas durante a divulgação dos resultados. As entrevistas transcritas serão numeradas e somente a pesquisadora terá a lista das participantes e o número atribuído a eles. As gravações serão destruídas assim que forem transcritas e todos os documentos relacionados à tua entrevista serão protegidos em meu computador pessoal durante a duração do estudo. Todos os documentos serão destruídos cinco anos após a última comunicação científica.

### **Participação voluntária e retirada**

Você tem total liberdade para parar de participar do projeto, sem precisar se justificar. Se você decidir desistir do estudo após participar da entrevista, basta me avisar verbalmente; todos os dados relativos a você serão destruídos.

### **Compensação**

#### **Dúvidas sobre o projeto?**

Para qualquer dúvida adicional sobre o projeto e sobre tua participação, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo projeto: Eluza Maria Gomes - +1(438)8685895, e-mail: gomes.eluza\_maria@courrier.uqam.ca ou luzgomes17@hotmail.com ) e com minha supervisora de pesquisa Audrey Dahal - +1(514) 987-3000 ramal 5648, dahl.audrey@uqam.ca

#### **Dúvidas sobre seus direitos?**

O Comitê de Ética em Pesquisa para Projetos (CERPE) estudantis Envolvendo Seres Humanos aprovou o projeto de pesquisa do qual você vai participar. Se você tiver alguma dúvida sobre seus direitos como participante, pode entrar em contato com a coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa para projetos estudantis envolvendo seres humanos pelo correio eletrônico: cerpe.fsh@uqam.ca ou pelo site web : <https://cerpe.uqam.ca>.

### **Agradecimentos**

Sua colaboração é essencial para a realização do meu projeto de pesquisa e agradeço por aceitar participar.

### **Consentimento**

Declaro que li e compreendi este projeto, a natureza e extensão da minha participação, bem como os riscos e inconvenientes a que me exponho conforme apresentado neste formulário. Tive a oportunidade de questionar a respeito de diferentes aspectos do estudo e de ter recebido respostas satisfatórias.

Eu, abaixo assinada, concordo voluntariamente em participar deste estudo. Eu entendi que posso retirar-me a qualquer momento sem qualquer tipo de prejuízo. Certifico que tive tempo suficiente para tomar minha decisão. Entendi que uma cópia assinada desta informação e formulário de consentimento deve ser dada a mim.

---

Nome sobrenome

---

Assinatura

---

Data

**Comprometimento da pesquisadora**

Eu, abaixo assinada, garanto :

- (a) ter explicado ao signatário os termos deste formulário;
- (b) ter respondido as questões que me foram feitas a esse respeito;
- (c) ter indicado explicitamente a participante que ela é livre para encerrar sua participação no projeto de pesquisa descrito acima em qualquer momento da pesquisa;
- (d) que lhe darei uma cópia assinada e datada deste formulário.

---

Nome sobrenome

---

Assinatura

---

Data

**ANNEXE F**  
**ANASTÁCIA LIBRE OU PRESQUE**

Reconnaître le rôle des femmes quilombolas en tant gardiennes et tresseuses des savoirs ancestraux, c'est amorcer la reconnaissance des Anastácias, libres ou presque libres.



*Anastácia Livre* a été créé par Yhuri Cruz. Selon l'auteur, créer *Anastácia Livre* avec un sourire au lieu du masque est une façon radicale de représenter la liberté.

## RÉFÉRENCES

- Accioly, I. (2020). The Attacks on the Legacy of Paulo Freire in Brazil: Why He Still Disturbs so Many? Dans: S. L. Macrine (édit.), *Critical Pedagogy in Uncertain Times: Hope and Possibilities* (2<sup>e</sup> éd., p. 163-190). Palgrave Macmillan. DOI :10.1007/978-3-030-39808-8\_8
- Adichie, C. N. (2009). *Nous sommes tous des féministes/Le danger de l'histoire unique*. Gallimard.
- Amado, L. H. E. (2019). Autoritarismo e resistência indígena no Brasil. *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde*, 13(4). <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i4.1939>
- Alentejano, P. R. R. (2020). As políticas do Governo Bolsonaro para o campo: a contra-reforma em marcha acelerada. *Revista da ANPEGE*, 16(29), 353-392. <https://doi.org/10.5418/ra2020.v16i29.12434>
- Andrade, P. R. et de Assis Xavier, F. (2020). A prática educativa do Jongo: movimentos na educação de jovens e adultos [Education practice of Jongo: movements in adult education]. *Revista Uniabeu*, 13(33).
- Araujo, W. (2023). *Caso de racismo em escola pública no DF aponta para necessidade de ações antirracistas, observam especialistas*. Brasil de Fato. <https://www.brasildefato.com.br/2023/10/25/caso-de-racismo-em-escola-publica-no-df-aponta-para-necessidade-de-aco-es-antirracistas-observam-especialistas/>
- Assumpção, R., Landgraf, F.L. et Preturlan, R. B. (2009). Leitura de Mundo na Perspectiva Freiriana: desafios contemporâneos da Educação Popular. Dans R. Assumpção (édit.), *Educação popular na perspectiva freiriana* (p. 75-92). Editora e livra Instituto Paulo Freire.
- Balibar, É. (1996). Racistes et antiracistes. *Le Courrier de l'Unesco*, 49(3), 14-16. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102558\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000102558_fre)
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf)
- Barros, I. R. P. D. (2020). *O Alagbê: entre o terreiro e o mundo*. [Mémoire de maîtrise, Universidade Federal da Bahia]. Repositório Institucional da UFBA. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31383>
- Bertaux, D. et de Singly, F. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin. <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/le-recit-de-vie--9782200601614.htm>
- Bertaux, D. (2000). William Isaac Thomas, Florian Znaniecki, Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant (Chicago 1919). *Qu'est-ce que le tiers secteur ? Associations, économie solidaire, économie sociale*, 42(4), 618-621. <https://doi.org/10.4000/sdt.37265>

- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 69, 197–225. <https://www-jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/40689912?seq=1>
- Bertucci, M. M. (2012). Le récit de vie, un processus réflexif à l'œuvre dans la production des savoirs. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, 1(2), 85-102. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociolinguistique-2012-1-page-85?lang=fr>
- Bhargava, R. (2013). Pour en finir avec l'injustice épistémique du colonialisme. *Socio*, 1, 41-75. <https://doi.org/10.4000/socio.203>
- Borges, S. L. A. et da Fonseca Fernandes, E. M. (2020). O sentido de 'ser índio': práticas discursivas na luta pelo território no atual cenário político brasileiro. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 42(2). <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v42i2.51609>
- Brandão, R. P. (2009). A Companhia, Gusmão e Pombal: do Tratado de Madri à expulsão do Império. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 21-56. [https://www.academia.edu/7663408/A\\_Companhia\\_Gusm%C3%A3o\\_e\\_Pombal\\_do\\_Tratado\\_d\\_e\\_Madri\\_%C3%A0\\_expuls%C3%A3o\\_do\\_Imp%C3%A9rio](https://www.academia.edu/7663408/A_Companhia_Gusm%C3%A3o_e_Pombal_do_Tratado_d_e_Madri_%C3%A0_expuls%C3%A3o_do_Imp%C3%A9rio)
- Brasil (2012). *Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 21 nov. 2012. Seção 1, p. 26.
- Brescianin, C. P. (2019). *Há 131 anos, senadores aprovavam o fim da escravidão no Brasil*. Senado notícias <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/13/ha-131-anos-senadores-aprovavam-o-fim-da-escravidao-no-brasil>.
- Brouard-Arends, I. et Plagnol-Diéval, M. E. (Eds.). (2016). *Femmes éducatrices au siècle des Lumières*. Presses universitaires de Rennes.
- Campos, M. C. et Gallinari, T. S. (2017). A educação escolar Quilombola e as escolas Quilombolas no Brasil. /Quilombola school education and quilombola schools in Brazil. *Revista NERA*, (35), 199-217.
- Caldas, Y. P., Maciel, K. B., et Andrade, E. V. C. (2018). Marabaixo: identidade e cultura de resistência. *Identidade!*, 23(1), 26-43.
- Carneiro, A. S. (2005). *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser* (Tese Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo. <https://repositorio.usp.br/item/001465832>
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras.
- Carneiro, A. S. (2010). Femmes en mouvement au Brésil : noircir le féminisme. Dans Verschuur, C. (Ed.), *Genre, postcolonialisme et diversité de mouvements de femmes*. Graduate Institute Publications. doi :10.4000/books.iheid.5895

- Carvalho, M. E. G. et da Cruz Barbosa, M. D. G. (2011). Memórias da educação: a alfabetização de jovens e adultos em 40 horas (Angicos/RN, 1963). *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(43), 66-77. <https://doi.org/10.20396/rho.v11i43.8639928>.
- Castanha, M. (2008). *Pindorama, Terra Das Palmeiras*. Cosac & Naify.
- Catani, M. et Mazé, S. (1982), Tante Suzanne. Une histoire de vie sociale, Paris, Librairie des Méridiens, cité dans Bertaux, D. et de Singly, F. (2016). *Le récit de vie*. Armand Colin.
- Chevrier, J. (2009). La spécification de la problématique, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données* (5e édition). Les Presses de l'Université du Québec.
- Chaxel, S., Fiorelli, C., F Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie: outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action, *¿ Interrogations? Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, (17), 1-14. Repéré à <http://www.revue-interrogations.org/Les-recits-de-vie-outils-pour-la>.
- Crenshaw, K. (2002). Background paper for the expert meeting on the gender-related aspects of race discrimination. *Revista Estudos Feministas*, 10, 171-188. DOI:10.1590/S0104-026X2002000100011
- Cruz, Y (2019). *Anastácia Livre* from the installation *Monument to the Voice of Anastácia*. <https://monumentlab.com/bulletin/anastacia-diptych>
- CONAQ. (2024) *Quem somos*. Disponible sur <https://conaq.org.br/nossa-historia/>
- da Cruz Silva, T. M. et de Oliveira Oliveira, K. A. (2021). Saberes de mulheres quilombolas e educação popular: processos e resistências. *Pesquisa em foco*, 26(2). DOI: <https://doi.org/10.18817/pef.v26i2.2728>.
- da Nóbrega, M. (1955). *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. UC Biblioteca Geral 1.
- da Silva, G. S. et da Silva, V. J. (2015). Quilombos Brasileiros: alguns aspectos da trajetória do negro no Brasil. *Revista Mosaico-Revista de História*, 7(2), 191-200. DOI: <https://doi.org/10.18224/mos.v7i2.4120>
- da Silva, A. R. D. et Valle, J. C. A. D. (2014). O mérito e o mito da democracia racial: Tópicos de uma discussão. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2), 235-250. [file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/355%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/355%20(1).pdf)
- Dahl, A. (2018). *Alph@-lab: laboratoire de partage des savoirs*. Paris. L'Harmattan.
- Dahl, A. (2022). Raconter les contributions des femmes à l'éducation des adultes. *The Canadian Journal for the Study of Adult Education/La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 34(1), 49-66. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.56105/cjsae.v34i1.5661>
- Davis, A. (2016). *Mulheres, raça e classe*. 1ª ed. São Paulo. Boitempo.

- De Andrade, F. M. R. (2019). Natureza e representações que r-existem: cinco séculos de invasão, apropriação e violência na Amazônia brasileira. *REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 36(2), 207-227. DOI: <https://doi.org/10.14295/remea.v36i2.9039>
- De Barros, S. P. D. (2016). Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. *Educação e Pesquisa*, 42, 591-605. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cS Gqd7SbNg/?format=pdf.
- De la Bellacasa, M. P. (2003). Divergences solidaires: autour des politiques féministes des savoirs situés. *Multitudes*, 2(12), 39-47. <https://shs.cairn.info/revue-multitudes-2003-2-page-39?lang=fr>.
- de Sales Costa, A. F., Edmundo, O. J. C., et Moreira, M. I. C. (2020). Afeto e comum: enfrentamento do racismo por crianças e jovens quilombolas no contexto escolar. *Revista Psicologia Política*, 20(49), 627-640. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7816516>.
- de Sousa Santos, B. (2011). Épistémologies du Sud. *Études rurales*. 187. 21-50. 187 URL : <http://journals.openedition.org/etudesrurales/9351> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/etudesrurales.9351>. Consulté le 12 janvier 2024.
- de Sousa Santos, B. (1995). *Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- de Sousa Santos, B. de S. (2007). Beyond abyssal thinking: From global lines to ecologies of knowledges. *Review (Fernand Braudel Center)*, 30(1)45-89. <https://www.jstor-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/stable/40241677>
- de Sousa, R. S., et de Oliveira, Y. F. (2018). A educação na perspectiva emancipatória frente ao capitalismo neoliberal. *Building the way-Revista do Curso de Letras da UEG (ISSNe 2237-2075)*, 8(2). Disponible: <https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/8589>.
- Desmarais, D. et Gusew, A. (2021). L'approche biographique et l'approche narrative : contributions à l'intervention sociale : présentation du dossier. *Nouvelles pratiques sociales*, 32(2), 20-45. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/1085511ar>
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). Analyser les entretiens biographiques, L'exemple des récits d'insertion, Paris, *Collection Essais et Recherches*, Nathan et Presses Université Laval.
- Di Pierro, M. C., Joia, O. et Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, 21(55), 58-77. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>.
- Domingues, P. (2005). O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil (1889-1930). *Diálogos latinoamericanos*, (10), 0. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.redalyc.org/pdf/162/16201007.pdf
- Domingues, P. (2007). Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. *Tempo*, 12(23) 100-122. <https://doi.org/10.1590/S1413-77042007000200007>.

- Do Nascimento, A. (1978). *O genocídio do negro brasileiro, processo de um racismo mascarado*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Do Nascimento, A. (2019). *Quilombismo. Documentos de uma militância pan-africanista*. Ipeafro.
- Do Rosário, M. J. A. et de Melo, C. N. (2015). A educação jesuítica no Brasil colônia. *Revista HISTEDBR Online*, 15(61), 379-389. <https://doi.org/10.20396/rho.v15i61.8640534>.
- Dos Santos, A. B. (2018). *Somos da terra. Piseagrama*, Belo Horizonte, (12), 44-51.
- Dos Santos, I., Dias, B. B. et dos Santos, L. C. I. *II Relatório sobre intolerância religiosa: Brasil, América Latina e Caribe*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/<https://gilvander.org.br/site/wp-content/uploads/2023/01/II-Relatorio-sobre-Intolerancia-Relgiosa-no-Brasil-AL-e-Caribe-21-01-23-1.pdf>.
- Dos Santos, S. D. et Sanches, A. (2023). A CONAQ é um movimento em movimento. *Diálogos Socioambientais*, 6(17), 44-47. file:///C:/Users/Utilisateur/Downloads/230816\_DSA017\_racismoambiental-revFINALfinal-44-47%20(9).pdf.
- Dos Passos, J. C. (2012). As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *EJA em debate*, 1(1), 137. <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/323>.
- Esteves, G. P. R. (2018). As relações étnico-raciais no Brasil: cultura e preconceito. *REDD—Revista Espaço de Diálogo e Desconexão*, 10(2), 111-117. DOI: <https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2018.v10i2.11898>.
- Fearnside, P. M. (2019). Retrocessos sob o Presidente Bolsonaro: um desafio à sustentabilidade na Amazônia. *Sustentabilidade International Science Journal*, 1(1), 38-52. chrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/[https://philip.inpa.gov.br/publ\\_livres/2019/Fearnside-Retrocessos\\_sob\\_o\\_Presidente\\_Bolsonaro-Revista\\_Sustentabilidade.pdf](https://philip.inpa.gov.br/publ_livres/2019/Fearnside-Retrocessos_sob_o_Presidente_Bolsonaro-Revista_Sustentabilidade.pdf).
- Federici, S. (2014). *Caliban and the Witch*. Autonomedia.
- Fidelis, L. (2011). Quilombos, agricultura tradicional e a agroecologia: o agroecossistema do Quilombo João Surá sob a ótica da sustentabilidade. *Cadernos Ceru*, 22(1), 57-72. <https://doi.org/10.1590/S1413-45192011000100005>.
- Fonseca, M. V. (2001). As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. Dans Campos, M. M. M et al. (Org.). *Negro e educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro. Ação Educativa/ANPED*, 2001. 11-36.
- Fonseca, D. J. (2014). Protagonismo quilombola: seus sujeitos e seus saberes influenciando a educação. *Comunicações*, 21(1) 107-119. hrome-extension://efaidnbmnnnibpajpcglclefindmkaj/<http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v21n1/2238-121X-comunic-21-01-00107.pdf>

- Fontaine, N. (2019). *Shuni*. Mémoire d'encrier. Montréal, 160 pages.
- Fraser, N. (2011). Féminisme, capitalisme et ruses de l'histoire. *Cahiers du genre*, 1, 165-192. <https://shs.cairn.info/revue-cahiers-du-genre-2011-1-page-165?lang=fr>
- Fraser, N. (2011). *Qu'est-ce que la justice sociale? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La découverte.
- Fraser, N. (2010). Marchandisation, protection sociale et émancipation. *Revue de l'OFCE*, 114(3), 11-28. <https://shs.cairn.info/revue-de-l-ofce-2010-3-page-11?lang=fr>.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento sem ética?. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 70, 101-138. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452007000100006>.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance 1. *Revue du MAUSS*. 23(1), 152-164. <https://shs.cairn.info/revue-du-mauss-2004-1-page-152?lang=fr>.
- Fraser, N. (1998). Penser la justice sociale : entre redistribution et revendications identitaires. *Politique et Sociétés*, 17(3), 9–36. <https://doi.org/10.7202/040127ar>.
- Freire, P. (2021). *La Pédagogie des opprimés*. Traduit du portugais (Brésil) par Élodie Dupau et Melenn Kerhoas. Éditions de la rue Dorion, Canada.
- Fricker, M. (2007) *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. Oxford : Oxford University Press
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016>.
- Guéguen, H. et Malochet, G. (2012). *Les théories de la reconnaissance*. La Découverte.
- Gomes, L. (2019). *Escravidão–Vol. 1: Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares* (Vol. 1). Globo Livros.
- Gomes, N. L. (2019). *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Editora Vozes Limitada.
- Gonzalez, L. (2015). La catégorie politico-culturelle d'amefricanité. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, (20). <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/cedref.806>.
- Grosfoguel, R. (2006). Les implications des altérités épistémiques dans la redéfinition du capitalisme global: transmodernité, pensée frontalière et colonialité globale. *Multitudes*, 26(3), 51-74. <https://shs.cairn.info/revue-multitudes-2006-3-page-51?lang=fr>.
- Grosfoguel R. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: Racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade E Estado*, 31(1), 25–49. <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>
- Haddad, S. et Di Pierro, M. C. (2000). Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em perspectiva*, 14(1) 29-40. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392000000100005>.

- Hall, B.L. (2015). Beyond epistemicide: Knowledge democracy and higher education. *Res. All 1*, 6–19. Disponible en ligne : <https://dspace.library.uvic.ca/server/api/core/bitstreams/158e06da-db22-4cdc-a6a0-1ad75b9b978f/content> (accès en 6 septembre 2022).
- Handler, J. et Hayes, K. (2009). Escrava Anastácia: The Iconographic History of a Brazilian Popular Saint. *African Diaspora: Journal of Journal of Transnational Africa in a Global World*, n. 2, p. 25-5. <https://doi.org/10.1163/187254609X430768>.
- Hibold, M. (2016). Les enjeux identitaires et subjectifs d'une profession genrée, les éducatrices de jeunes enfants: l'accueil de la petite enfance entre naturalisation et professionnalisation (Thèse de Doctorat. [Thèse de Doctorat, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis]
- Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Les Éditions du Cerf.
- hooks, b. (1995). Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 3(2), 464
- hooks, b. (2015). *Ne suis-je pas une femme? : Femmes noires et féminisme*. Paris, France, Éditions Cambourakis, p. 295.
- hooks, b. (1989). *Talking back: Thinking feminist, thinking black* (Vol. 10). South End Press.
- hooks, b. (2019). *Apprendre à transgresser: l'éducation comme pratique de la liberté*. Syllepse.
- IBGE. (2019). Base de Informações sobre os Povos Indígenas e Quilombolas | Indígenas e Quilombolas. IBGE – Instituto brasileiro de Geografia e Estatística (2022) Censo 2022: Localidades Quilombolas. Répéré : <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/minuto-ibge/agencia-detalhe-de-midia.html?view=mediaibge&catid=2972&id=7443>
- IPHAN - Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional . Certidão do registro nº 7: roda de Capoeira. Brasília, DF. 20 nov. 2008b. Disponible en: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao\\_roda\\_de\\_capoeira.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/certidao_roda_de_capoeira.pdf)>
- Jovchelovitch, S. et Bauer, M. W. (2000). Narrative interviewing. *Qualitative researching with text, image and sound*, 57-74.
- Kamanzi, P. C. (2012). L'emprise des titres scolaires sur l'emploi chez les membres de minorités visibles : comparaison entre le Québec et l'Ontario." *Recherches sociographiques*, 53(2), may–august 2012, p. 315–336. <https://doi.org/10.7202/1012403ar>
- Kilomba, G. (2021) *Mémoires de la plantation: épisodes de racisme ordinaire*. Paris : Anacaona. 250 p.
- Lages, S. R. C. (2019). Preto velho, memória, juventude umbandista. *Numen*, 22(1), 57-65.
- Laot, F. F. et Solar, C. (2018) (Dir.) *Pionnières de l'éducation des adultes, perspectives internationales*. Paris, L'Harmattan. 207 p.
- Lejeune, P. (2010). *L'autobiographie en France*. Armand Colin. Corsus. URL : <https://www-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/l-autobiographie-en-france--9782200250058.htm>.

- Lopes, N. (1995). *Dicionário banto do Brasil*. Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, Centro Cultural José Bonifácio.
- Lugones, M. (2019). La colonialité du genre. *Les cahiers du CEDREF. Centre d'enseignement, d'études et de recherches pour les études féministes*, (23), 46-89. Répéré du site web <https://journals.openedition.org/cedref/1196>.
- Mailhe, A. (2007). Les limites du visible: réflexions sur la représentation picturale de l'esclavage dans l'œuvre de Rugendas et de Debret. *Conserveries mémorielles. Revue transdisciplinaire*, (3). <https://journals-openedition-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/cm/124>.
- Marques, L. (2018). Fazendo orixás: sobre o modo de existência das coisas no candomblé. *Religião & Sociedade*, 38(2), 221-243. <https://doi.org/10.1590/0100-85872018v38n2cap08>.
- Melo, J. A. T. et do Nascimento Aquino, D. (2020). La destruction de l'Amazonie, un projet du gouvernement Bolsonaro. *EcoRev*, 48(1), 29-45. <https://shs-cairn-info.proxy.bibliotheques.uqam.ca/revue-ecorev-2020-1-page-29?lang=fr&ref=doi>.
- Mignolo, W. D. (2015) La désobéissance épistémique. Rhétorique de la modernité, logique de la colonialité et grammaire de la décolonialité, traduit par Yasmine Jouhari et Marc Maeschalk, Bruxelles, Peter Lang. Dans Mignolo, W. D. (2021). Parce que la colonialité est partout, la décolonialité est inévitable. *Multitudes*, 84(3), 57. <https://doi.org/10.3917/mult.084.0057>
- Mignolo, W. D. (2021). Parce que la colonialité est partout, la décolonialité est inévitable. *Multitudes*, 84(3), 57-67. [https://shs.cairn.info/article/MULT\\_084\\_0057?tab=texte-integral](https://shs.cairn.info/article/MULT_084_0057?tab=texte-integral).
- Morais, S. M. (2018). Mulheres quilombolas: construção e reconstrução de territórios e identidades. Universidade Federal da Grande Dourados <http://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1827>.
- Munanga, K. (1996). Origem e histórico do quilombo na África. *Revista USP*, (28), 56-63.
- Muniz, D. D. C. G., et Macena, F. F. (2012). Mulheres e política: a participação nos movimentos abolicionistas do século XIX. *Revista Mosaico*, 5(1), 45-54.
- Narvaz, M. G., Sant'Anna, S. M. L., & Tesseler, F. A. (2013). Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. *Diálogo*, 23, 93-104. <https://doi.org/10.18316/917>
- Nectoux, A. (2021). Epistemicídio, Identidade e Educação: uma reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução do racismo no Brasil e os auspiciosos caminhos abertos pelas Leis 10.639/03 e 11.645/08 *Abatirá-Revista de Ciências Humanas e Linguagens*, 2(4), 772-802. <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/13090>.
- Nicolette, C. (2015). Quilombos dos Palmares: a história Narrada, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Notes de cours EFS7211 (Automne 2021) – *Atelier de collecte et d'analyse de données qualitatives*.

- OMS. (2013). *Stratégie de l'OMS pour la médecine traditionnelle pour 2014-2023*. Organisation mondiale de la Santé.
- OMS. (2002). *Stratégie de l'OMS pour la médecine traditionnelle pour 2002-2005* (No. WHO/EDM/TRM/2002.1). Organisation mondiale de la Santé.
- Oliveira, F. B., D'Abadia, M. I. V. (2015). Territórios quilombolas em contextos rurais e urbanos brasileiros. *Élisée-Revista de Geografia da UEG*, 4(2), 257-275. <https://www.revista.ueg.br/index.php/elisee/article/view/3712>.
- Oliveira, A. M. B. D. (2017). Religiões Afro-brasileiras e o Racismo: contribuição para a categorização do racismo religioso. Mestrado. Universidade de Brasília – UND (mestrado)
- Paillé, P (2007) La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. Dans Dorvil, H. (Éd). *Problèmes sociaux, Tome III, Théories et méthodologies de la recherche* (409-443). Québec: Éditions Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (Cinquième édition). Armand Colin. <https://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782200631314>
- Patou-Mathis, M. (2020). *L'homme préhistorique est aussi une femme : une histoire de l'invisibilité des femmes*. Allary Éditions.
- Perrot, M. (2017). *Mon histoire des femmes*. Média Diffusion.
- Pinsky, J. (1922). *A escravidão no Brasil*. 11.ed. São Paulo: Contexto. 1992.
- Prandi, R. (2004). O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos avançados*, 18(52), 223-238. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000300015>.
- Quijano, A. (2007). «Race» et colonialité du pouvoir. *Mouvements*, 51, 111-118. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/mouv.051.0111>
- Quijano, A. (2000). Colonialité du pouvoir, eurocentrisme et Amérique latine. *La colonialité du savoir: eurocentrisme et sciences sociales, Perspectives latino-américaines, Buenos Aires, CLACSO*, 120-151. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://gesd.free.fr/quijano2000.pdf.
- Reis, J. J. et dos Santos Gomes, F. (Eds.). (1996). *Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil*. Companhia das Letras.
- Reis, J. J. (1996). Quilombos e revoltas escravas no Brasil. *Revista USP*, (28), 14-39
- Ribeiro, D. (2016). Feminismo negro para um novo marco civilizatório. *Sur*, 24, 99-104. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala*. Belo Horizonte. Letramento.

- Rodrigues, T et Ventura, G. (2024). Assim como Anitta, terreiros de religiões de matriz africana no Rio sofrem com ataques de intolerância religiosa. *O Globo*. Disponible en <https://oglobo.globo.com/rio/noticia/2024/05/14/assim-como-anitta-terreiros-de-religoes-de-matriz-africana-no-rio-sofrem-com-ataques-de-intolerancia-religiosa.ghtml>
- Santos, J. A. (2018). *A capoeira e a educação não formal: contribuições de um grupo de praticantes de capoeira da comunidade quilombola de Angico de Cima*. Federal University of Pernambuco. <https://attena.ufpe.br/handle/123456789/27580>.
- Schumacher, S. et Brazil, E. V. *Dicionário mulheres do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- Schwarcz, L. M. (2011). O imperador das idéias: Gilberto Freyre em questão. *Philia&Filia*, 2(2), 188-191.
- Silva, R. A. (2013). *Isto não é Magia; é Tecnologia: subsídios para o estudo da cultura material e das transferências tecnológicas africanas' num' novo mundo*. São Paulo: Ferreavox.
- Silva M. R. D. et KRAWCZYK, N. (2016). Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: entrevistando o Projeto de Lei 6.840/2013. *Ensino médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 47-64.
- Soares, L. J. G. (1996). A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, 2(11), Dimensão.
- Soares, L. C. (2007). *O "povo de Cam" na capital do Brasil: a escravidão urbana no Rio de Janeiro do século XIX*. 7Letras.
- Soares, M. R. P. (2020). Quilombos e luta pelo território: organização, resistência e insurgências coletivas. *Revista Praia Vermelha*, 30(2).
- Solar, C. (1985). Le caractère masculin de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 11(2), 277-294. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.7202/900495ar>.
- Souza, C. F. M. D. et da Silva Prioste, F. (2017). Quilombos no Brasil e direitos socioambientais na América Latina. *Revista Direito e Práxis*, 8, 2903-2926. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2017/31219>.
- Spencer, B. (2006). *The purposes of adult education: a short introduction*. Thompson educational publishing.
- Strelhow, T. B. (2010). Breve história sobre a educação de jovens e adultos no IPHAN. *Revista HISTEDBR on-line*, 10(38), 49-59. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>.
- Thériault, V. et Mercier, J.-P. (2020). *Dilemmes éthiques dans la recherche en éducation des adultes: quand l'ethnographie rencontre le néolibéralisme. Actes de colloque de l'Éducation des adultes dans des temps globaux*. Vancouver, Canada. Repéré à [https://www.dropbox.com/s/jew4m940ghhph5v/2020\\_CASAE\\_Proceedings.pdf?dl=0](https://www.dropbox.com/s/jew4m940ghhph5v/2020_CASAE_Proceedings.pdf?dl=0)

- Thésée, G. (2021). Déconstruire la recherche en éducation en contextes de racialisation : débusquer le racisme épistémologique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 44(1), C11–C131. <https://doi.org/10.53967/cje-rce.v44i1.4717>
- Thomazeau, A. (2005). Entre éducation et enfermement: le rôle de l'éducatrice en internat de rééducation pour filles, de la Libération au début des années 1960. *Revue d'histoire de l'enfance «irrégulière»*. *Le Temps de l'histoire*, (7), 147-171. <https://journals-openedition-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/rhei/1108>. [ps://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/rhei.1108](https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.4000/rhei.1108)
- Trouvé, M. (2021). Le «phénomène Bolsonaro» au Brésil. *L'OURS. Hors-série Recherche socialiste*, (96-97), 103-111. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://shs.hal.science/halshs-03577006/document>.
- Van der Maren, J. M. (2011). Écrire en recherche qualitative et le conflit des paradigmes. *Recherches qualitatives, Hors série*, 11, 4-23. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors\\_serie/hors\\_serie\\_v11/RQ-HS11-numero\\_complet.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v11/RQ-HS11-numero_complet.pdf).
- Vieira, J. L. G., Magalhães, F. A., Costa, L. V. C. et Lima, S. M. V. C. (2013). Quilombolas em alagoas: as raízes africanas e o direito à demarcação dos territórios. *Refletindo o Direito*, 1(1). <https://revistas.cesmac.edu.br/refletindo/article/view/188>.
- Vincent-Ponroy, J. et Chevalier, F. (2018). Chapitre 9. Les récits de vie. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 158-175). Caen: EMS Editions. <https://doi-org.proxy.bibliotheques.uqam.ca/10.3917/ems.cheva.2018.01.0158>.
- Vizolli, I., Santos, R. M. G., et Machado, R. F. (2012). Saberes Quilombolas: um estudo no processo de produção da farinha de mandioca. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 26(42b), 589-608. <https://doi.org/10.1590/S0103-636X2012000200009>.
- Westin, R. (2020, 2 mars). *Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos*. Pesquisa histórica: Arquivo do Senado Federal. <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura>.