



UNIVERSIDADE
ESTADUAL de LONDRINA

ANTONIO PRATA NETO

**LETRAMENTO RACIAL RELIGIOSO NA ESCOLA BILÍNGUE:
EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ?**

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO RACISMO RELIGIOSO

Londrina
2026

ANTONIO PRATA NETO

**LETRAMENTO RACIAL RELIGIOSO NA ESCOLA BILÍNGUE:
EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ?**

UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO RACISMO RELIGIOSO

Trabalho de Dissertação apresentado à
Universidade Estadual de Londrina - UEL, como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Letras Estrangeiras Modernas
(MEPLEM).

Orientadora: Prof. Dra. Michele Salles El Kadri.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

P912 Prata Neto, Antonio.
LETRAMENTO RACIAL RELIGIOSO NA ESCOLA BILÍNGUE: EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ? : UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO RACISMO RELIGIOSO / Antonio Prata Neto. - Londrina, 2026.
152 f. : il.

Orientador: Michele Salles El Kadri.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Mestrado Profissional em Letras, 2026.
Inclui bibliografia.

1. Formação Docente Bilingue - Tese. 2. Letramento Racial Religioso - Tese. 3. Pedagogia Decolonial - Tese. 4. Interculturalidade Crítica - Tese. I. El Kadri, Michele Salles. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Mestrado Profissional em Letras. III. Título.

CDU 8

**CENTRO DE LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS ESTRANGEIRAS MODERNAS****ATA DE DEFESA REMOTA DE DISSERTAÇÃO**

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2026, em sala remota do Google Classroom, desta Universidade, às 14:00 horas, reuniu-se a Banca Examinadora homologada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas, composta por Dra. Michele Salles El Kadri como presidente da banca, Dra. Patrícia Helena Da Silva Costa e Dr. Leonardo Neves Correa. A reunião teve por objetivo julgar o trabalho do estudante ANTONIO PRATA NETO sob o título: "LETRAMENTO RACIAL RELIGIOSO NA ESCOLA BILÍNGUE: EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ? UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AO RACISMO RELIGIOSO". Os trabalhos foram abertos pela professora Dra. Michele Salles El Kadri. A seguir, foi dada a palavra ao estudante para apresentação do trabalho. Cada examinador arguiu o Mestrando, com tempos iguais de arguição e resposta. Terminadas as arguições, procedeu-se ao julgamento do trabalho, sendo que os membros remotos Dra. Patrícia Helena Da Silva Costa e Dr. Leonardo Neves Correa enviaram simultaneamente seus formulários de avaliação os quais foram impressos e anexados à presente ata, concluindo a Banca Examinadora por sua APROVAÇÃO. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelo presidente.

O estudante deverá reformular seu trabalho no prazo de __dias: () SIM () Não

Se houver alteração no título do trabalho, informar o novo título abaixo:

Obs.: Este documento não deve conter rasuras ou corretivo e deve ser preenchido de forma legível.

Londrina, 20 de Fevereiro de 2026.

PRESIDENTE

Dra. MICHELE SALLES EL KADRI

UEL

TITULARES

Dr. LEONARDO NEVES

CORREA

UFMG

Dra. PATRÍCIA HELENA DA SILVA COSTA

UERJ

gov.br

Documento assinado digitalmente
MICHELE SALLES EL KADRI
Data: 15/04/2026 09:38:32-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

PRATA NETO, Antonio. **LETRAMENTO RACIAL RELIGIOSO NA ESCOLA BILÍNGUE: EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ?** Uma proposta de formação docente frente ao racismo religioso. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras Estrangeiras Modernas (MEPLEM).

Resumo: A Umbanda, expressão autenticamente brasileira de religiosidade, integra elementos africanos, indígenas, espíritas e cristãos, tornando-se uma ferramenta educacional valiosa para discutir resistência cultural, marginalização, sincretismo religioso e a formação da identidade nacional. No entanto, a hegemonia cristã colonial no Brasil, que abrange 83,6% da população (IBGE, 2025), atua como um mecanismo opressivo de coesão (Elias; Scotson, 2000), limitando liberdades e crenças que divergem do padrão dominante. Como gestor municipal de educação - e umbandista - enfrentei diretamente o racismo religioso da rede ao implementar políticas de valorização da diversidade, gerando desconforto em parte do magistério, evidenciando o despreparo e a intolerância, consequência da falta de formação e material didático específico para abordar o tema, e, especialmente, pelo racismo religioso que persiste como expressão do racismo estrutural de hierarquias coloniais (Almeida, 2018). Esse cenário tende a se agravar em escolas bilíngues, muitas vezes vinculadas a uma perspectiva elitista (El Kadri; Passoni; Megale, 2024), privilegiando narrativas estadunidenses e britânicas, perpetuando a colonialidade nos currículos e reforçando estereótipos sobre religiosidades africanas, a diáspora negra e culturas não-brancas. Diante disso, a Interculturalidade Crítica é o referencial teórico que embasa esta pesquisa. Este trabalho, de natureza qualitativa interpretativa crítica, investiga como professores de uma escola bilíngue pública (re)interpretam a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema, por intermédio de pesquisas diagnósticas aplicadas entre os docentes. Como proposta de produto educacional, apresenta-se um curso para formação docente e um guia digital. Os resultados demonstram que os professores apresentam desconhecimento da religiosidade de matriz africana, utilizando-se da laicidade como medida protetiva, seja pelo medo real da reação externa (pais/comunidade) ou para defesa de suas convicções de fé. Percebe-se também que muitos docentes ainda desenvolvem a lógica da inclusão superficial do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, remetendo a um estágio do multiculturalismo diferencialista. Os resultados pós-formação demonstra mudanças de ganhos semânticos do léxico umbandista via analogias inter-religiosas, partindo de uma rejeição linguística a um interesse genuíno. Apesar do acréscimo de conhecimento da cultura espiritual negra, e de certa forma, uma melhor compreensão desta, que ajudou a desestabilizar algumas crenças e estereótipos negativos, a compreensão do racismo religioso não foi consolidada, nem a importância da inclusão de saberes afro religiosos no currículo escolar de uma unidade bilíngue multicultural.

Palavras-chave: Letramento Religioso; Formação Docente Bilíngue; Interculturalidade Crítica.

PRATA NETO, Antonio. *Racial-Religious Literacy in the Bilingual School: In How Many Languages Do I Speak My Axé? A Proposal for Teacher Education in the Face of Religious Racism.* 2026. Master's Thesis submitted to the State University of Londrina (UEL), as a partial requirement for the degree of Master in Modern Foreign Languages (MEPLEM).

Abstract: Umbanda, an authentically Brazilian expression of religiosity, integrates African, Indigenous, Spiritist, and Christian elements, making it a valuable educational tool for discussing cultural resistance, marginalization, religious syncretism, and the formation of national identity. However, the colonial Christian hegemony in Brazil, which encompasses 83.6% of the population (IBGE, 2025), operates as an oppressive mechanism of cohesion (Elias & Scotson, 2000), restricting freedoms and beliefs that diverge from the dominant standard. As a municipal education Secretariat—and an Umbanda practitioner—I have directly faced religious racism within the school system when implementing policies aimed at valuing diversity. This process generated discomfort among part of the teaching staff, revealing unpreparedness and intolerance, which stem from the lack of teacher education and specific teaching materials to address the issue, as well as from religious racism itself, which persists as an expression of structural racism rooted in colonial hierarchies (Almeida, 2018). This scenario tends to be exacerbated in bilingual schools, which are often associated with an elitist perspective (El Kadri, Passoni & Megale, 2024), privileging American and British narratives, perpetuating coloniality in curricula, and reinforcing stereotypes about African-based religions, the Black diaspora, and non-white cultures. In light of this, Critical Interculturality serves as the theoretical framework guiding this study. This qualitative, critical interpretive research investigates how teachers in a public bilingual school (re)interpret Afro-Brazilian religiosity before and after participating in a teacher education program on the topic, based on diagnostic surveys administered to teachers. As an educational product, this study proposes a teacher education course and a digital guide. The findings reveal that teachers demonstrate limited knowledge of African-based religiosity and often rely on secularism as a protective measure—either due to genuine fear of external reactions (parents/community) or as a way to defend their own faith-based convictions. It is also observed that many teachers still operate within a framework of superficial inclusion of Afro-Brazilian History and Culture, reflecting a stage of differentialist multiculturalism. Post-teacher education program results indicate changes in the semantic appropriation of Umbanda-related lexicon through interreligious analogies, shifting from linguistic rejection to genuine interest. Despite increased knowledge of Afro-Brazilian spiritual culture and a certain degree of improved understanding—contributing to the destabilization of some negative beliefs and stereotypes—the understanding of religious racism was not fully consolidated, nor was the recognition of the importance of including Afro-religious knowledge in the curriculum of a multicultural bilingual school.

Keywords: Religious Literacy; Bilingual Teacher Education; Critical Interculturality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Professores participantes da formação	62
Figura 2 – Módulos do Guia Digital	66
Figura 3 – A escola e a luta antirracista	68
Figura 4 – A formação e reflexão docente	69
Figura 5 – Considerações Finais.....	70
Figura 6 – Interculturalidades e diálogos docentes	71

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Valor linguístico dos colonizadores para os colonizados.....	36
Quadro 2 – Gradiente de aceitabilidade.....	58
Quadro 3 – Organização da formação conforme Guia Digital.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Qual o motivo da sua não participação?	59
Gráfico 2 – Quanto tempo de profissão, em sala de aula, você tem? Incluindo a docência em rede pública e particular?	60
Gráfico 3 – Você já teve contato com alguma prática religiosa de matriz africana?	77
Gráfico 4 – Das respostas abaixo, para você, qual melhor descreveria as religiões de matriz africana?	78
Gráfico 5 – Você já trabalhou em sala de aula temas relacionados às religiões afro-brasileiras?	79
Gráfico 6 – Você participaria dentro da escola - de forma ecumênica - de alguma manifestação religiosa de matriz africana?	80
Gráfico 7 – Você acredita que - assim como há cruzes e símbolos cristãos nas unidades educacionais - deveria ter símbolos das religiões de matriz africana?	81
Gráfico 8 – Você aceitaria participar de uma formação que abordasse mais aprofundamento as religiões afro-brasileiras?	81
Gráfico 9 – Qual a sua opinião dos pais levarem os filhos nos terreiros das religiões de matriz africana?	82
Gráfico 10 – Você acredita que há resistência entre os colegas professores em discutir religiões de matriz africana?	83
Gráfico 11 – Na sua opinião, existe racismo religioso?	83
Gráfico 12 – Dentro da proposta de ensino bilíngue deve-se abordar a temática de religiões afro-brasileiras?	84
Gráfico 13 – O que é umbanda?	85
Gráfico 14 – O que é macumba?	86
Gráfico 15 – O que são Orixás?	87
Gráfico 16 – O que é Exu?	87
Gráfico 17 – O que é um terreiro?	88
Gráfico 18 – O que é Pai/Mãe de Santo?	89
Gráfico 19 – O que é um despacho ou trabalho?	89
Gráfico 20 – O que é uma gira?	90
Gráfico 21 – Umbanda e Candomblé são a mesma coisa?	91

Gráfico 22 – Sobre o racismo religioso - após a formação - você compreende que:	100
Gráfico 23 – Sobre o multiculturalismo crítico - após a formação - você compreende que o ensino bilíngue pode (e deve) abordar a temática das religiões afro-brasileiras?	101
Gráfico 24 – Sobre o estado laico - após a formação - você participaria, dentro da escola, de alguma manifestação religiosa de matriz africana?	102
Gráfico 25 – Sobre as políticas públicas voltadas à superação do racismo - após a formação - você aceitaria participar de uma formação docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras?.....	103
Gráfico 26 – Na formação docente, referente ao módulo “Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos”, como você classifica a importância do assunto?.....	104
Gráfico 27 – Na formação docente, referente ao módulo “Você Fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos”, como você classifica a importância do assunto?	105

AGRADECIMENTO

*Primeiramente, **Laroyê, Exu, Exu Mojubá;**
Salve Deus, Salve Maria, Salve Todos os **Orixás;**
Èpa bàbá, nosso Pai **Oxalá;**
Salve toda a Espiritualidade e todas as Religiões;
Salve as Entidades, os Santos e os Trabalhadores deste Congá;
Salve os tambores, que trazem os nossos ancestrais protetores!*

Início meus agradecimentos aos irmãos e irmãs de fé do terreiro de Umbanda Cantinho Pai Joaquim das Almas, em Ibiporã. Em especial, agradeço a Pai Reinaldo e Mãe Marilda, que me acolheram como filho nesta casa, estendendo o reconhecimento à mãe pequena Tatiane. Se o Kardecismo me fez “entender Deus”, a Umbanda me ensinou a “sentir Deus” e, sobretudo, a aceitar Deus em suas múltiplas formas — muitas delas diferentes das minhas convicções pessoais. Registro também o meu reconhecimento ao sacerdote de Umbanda, Pai Márcio Kain, do TUFRA e “Família Umbandboa” pelos ensinamentos compartilhados sobre as religiões e culturas afro-indígenas-brasileiras, que muito colaboraram para escrita desse trabalho.

Agradeço de modo especial à minha orientadora, Profa. Dra. Michele El Kadri, por ampliar meus horizontes epistemológicos, ofuscados pela colonialidade do saber. Sou grato por sua paciência em aceitar a recomençar este trabalho, pelo seu rigor acadêmico aliado à sensibilidade em adequar o recorte de estudo às minhas possibilidades (e limitações). Obrigado por cada gesto de confiança, por cada mão na massa e pelo incentivo constante ao longo de todo esse processo.

Dedico meus mais sinceros agradecimentos aos professores e professoras que participaram da formação, “Saravá na Escola Bilíngue: em quantas línguas eu falo o meu axé?” (*Thais, Manu, Carol, Neiry, Claudia, Taiara, Giovana, Barbara, Lu Bressan, Alíria, Magda e Pathy*), bem como a todos os docentes do Complexo Educacional Municipal Prof^a Ivanildes Gonçalves Nalin que responderam à pesquisa de campo. Agradeço, igualmente, à equipe diretiva e de coordenação da unidade escolar, pela organização e participação nas etapas do processo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Ibiporã, em nome do secretário Atef El Kadri, da diretora pedagógica, Profa. Alex Sandra Benatti, da ex-diretora administrativa, Marianna Reghin e da ex-coordenadora da Política de Letramento Racial e Educação Antirracista da rede, Profa. Eliana Hambrusch, pelo apoio institucional, autorização e acompanhamento dos trabalhos.

Registro aqui, em nome da minha eterna diretora pedagógica, Profa. Dra. Josilaine Corcória, a minha gratidão a todos os profissionais e amigos que contribuíram de diferentes formas para a continuidade deste percurso. Destaco ainda a importância das amigas Duda, Yara e Mari que estiveram comigo na Umbanda nos meus dias de maior necessidade. Registro também meu agradecimento aos agentes de segurança socioeducativos e à direção do CENSE Londrina II, pelo incentivo e compreensão durante este período.

Reconheço, com gratidão, os professores e professoras da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que contribuíram para minha formação acadêmica ao longo do mestrado, em especial, Dra. Cláudia Ferreira, Dra. Samantha Gonçalves, Dr. Tony Honorato e Dra. Adriana Fiori, além dos amigos e amigas do MEPLEM, PPG-Letras e PPEdu, que compartilharam essa jornada comigo.

Reconheço também, com muito carinho, o trabalho dos professores da banca, Dra. Patrícia Costa (UERJ) e Dr. Leonardo Neves Correa (UFMG), que, com muito rigor, enriqueceram (e valorizaram) esse trabalho de forma elevadíssima.

Por fim — e sempre — agradeço aos meus irmãos, Alessandro Luiz Prata, Luiz Benedicto Prata Junior e Maria Tereza Prata. Agradeço, com amor eterno, aos meus pais, que hoje habitam o Oriente Eterno, o Céu, as Colônias Espirituais ou Aruanda: Luiz Benedicto Prata e Tereza Fiori Prata. Tudo começa e termina em vocês.

E para fechar essa gira de agradecimentos:

Atotô, meu Pai, Obaluaiê;
Dono da Terra, da cura e do (meu) coração;
Entre as palhas e flores de Deburu, tocando seu Xaxará;
Toda as minhas feridas cicatrizam, nas graças do seu Axé!

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EM QUANTAS LÍNGUAS SE SILENCIA O AXÉ? LINGUAGEM, RACISMO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE CRÍTICA	18
2.1 Muito além do preconceito religioso.... O racismo!.....	19
2.2 Linguagem, Colonialidade e Racismo.....	20
2.3 Ampliando a compreensão sobre o racismo religioso: A Colonialidade do Sagrado e a Dinâmica Estabelecidos-Outsiders	26
2.4 Epistemicídio: O poder que anula o saber e a existência do ser	30
2.5 Leis para uma Hierarquia Espiritual no Brasil	34
2.6 O combate ao racismo na legislação educacional e a inefetividade legal da laicidade.	35
2.7 Interculturalidade crítica: encruzilhadas para re-existir ao racismo religioso e re-viver a escola	39
2.8 Formação docente multicultural e a umbanda: um antídoto ao daltonismo religioso..	42
2.9 Do Silêncio Monocultural ao Axé Plurilíngue! <i>“Uma meta a alcançar”</i>	48
3 METODOLOGIA	52
3.1 Natureza da Pesquisa	52
3.2 O papel do pesquisador.....	55
3.3 Contexto da Pesquisa.....	56
3.4 Coleta de dados do questionário pré-formação	57
3.5 Coleta de dados do questionário pós formação	61
3.6 Metodologia da Formação	62
3.7 Metodologia do Produto Educacional.....	64
3.8 Análise de dados	71
3.9 Questões Éticas	73
4 VOZES DOCENTES SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA.....	76
4.1 Questionário Pré-formação (Dimensão Escolar/Pessoal)	76
4.1.1 Percepção sobre Contato com religiões de matriz africana.....	77
4.1.2 Percepção sobre as religiões de matriz africana.	77
4.1.3 Percepção sobre uso em sala de aula.	78
4.1.4 Percepção sobre participação em manifestação religiosa	79
4.1.5 Percepção sobre Uso de símbolos de religiões de matriz africana.....	80
4.1.6 Percepção sobre aceite em participar de formação sobre o tema:	81
4.1.7 Percepção sobre pais que levam filhos no terreiro	82

4.1.8	Percepção sobre resistência dos colegas	82
4.1.9	Percepção sobre racismo religioso.....	83
4.1.10	Percepção sobre inclusão do tema racismo religioso na Escola ilíngue	84
4.2	Questionário Pré-formação (Dimensão Religiosa)	84
4.2.1	Percepção sobre melhor definição de Umbanda	85
4.2.2	Percepção sobre Definição de macumba.....	85
4.2.3	Percepção sobre definição de orixás.....	86
4.2.4	Percepção sobre Exu	87
4.2.5	Percepção sobre Terreiro.....	88
4.2.6	Percepção sobre pai/mãe de santo	88
4.2.7	Percepção sobre despacho ou trabalho	89
4.2.8	Percepção sobre gira	90
4.2.9	Percepção sobre diferença entre Umbanda e Candomblé	90
4.3	Síntese Interpretativa do questionário pré-formação.....	91
4.3.1	Análise das contribuições abertas do questionário pré-formação.....	92
4.4	A visão dos profissionais durante o encontro formativo	95
4.5	A visão dos profissionais: questionário pós formação	99
4.5.1	Dimensão do Racismo Religioso.....	99
4.5.2	Dimensão da inserção do multiculturalismo crítico na educação bilíngue por meio da temática das religiões afro-brasileiras.....	100
4.5.3	Dimensão da ressignificação das manifestações religiosas afro-brasileiras.	101
4.5.4	Dimensão da valorização (Participar de novas formações docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras)	102
4.5.5	Avaliação do módulo "Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos" no âmbito da formação docente	103
4.5.6	Avaliação do módulo "Você fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos", no âmbito da formação docente e como indivíduo na sociedade.....	104
4.6	Síntese Interpretativa com análise do questionário pós formação	105
4.6.1	A voz das professoras: Depoimentos qualitativos do pós-formação	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		111
REFERÊNCIAS		118
APÊNDICES.....		129
APÊNDICE 01 - QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO		130
APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIO PÓS FORMAÇÃO		142
APÊNDICE 03 - TCLE		147

1 INTRODUÇÃO

A Lei 10.639/2003, marco importante na valorização da cultura afro-brasileira, determina o ensino de história e cultura africana nas escolas, abrindo espaço para práticas pedagógicas que enfrentam o racismo epistêmico e religioso. No entanto, ainda há lacunas estruturais, como a ausência de formação docente adequada e materiais didáticos que contemplem as religiões afro-brasileiras sem reduzi-las a folclore.

Ao assumir a Secretaria de Educação de Ibiporã e como umbandista, enfrentei diretamente o racismo religioso da rede ao implementar políticas de valorização da diversidade, por meio de comitês de diversidade étnico-racial. Em uma apresentação dessa política, por exemplo, foi inserido uma intervenção artística que perpassa pela religiosidade afro-brasileira, gerando um desconforto em parte do corpo docente presente que chegaram a abandonar a peça cultural, rejeitando a iniciativa com frases como *“desnecessário trazer macumba”*, *“me senti ofendida”*, *“Deus me livre”*, evidenciando o despreparo e a intolerância para lidar com a questão.

Esse cenário, por si só, revela a urgência de formar educadores para o letramento racial e o respeito à diversidade religiosa, já que as religiões afro-brasileiras são historicamente associadas à feitiçaria e inferiorizadas como credices por serem negras (Silva Filho, 2021). Isso alimenta o racismo estrutural e exclui os estudantes e profissionais que professam essas fés.

A falta de materiais didáticos, a influência do imaginário cristão e o receio de represálias por abordar o tema fazem com que muitos educadores optem pelo silêncio. Como lembra Tessarole (2021), há uma ausência de conteúdos que representem de forma plural e laica as expressões religiosas. A laicidade, erroneamente compreendida como proibição do tema religioso, deveria ser, na verdade, garantia de liberdade e respeito à diversidade (Valente, 2018).

No Paraná, apenas 1% das escolas têm selo de educação antirracista da SEED (APP-Sindicato, 2025)¹, refletindo o descumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Isso mostra como o eurocentrismo — ideologia que subestima tudo que não é branco ou europeu (Trindade, 1994) — ainda estrutura o currículo escolar, apagando as culturas africanas e indígenas.

¹ Disponível em: <https://appsindicato.org.br/apenas-1-das-escolas-do-parana-atingem-pontuacao-para-receber-selo-de-educacao-antirracista-criado-pela-seed/>.

Esse racismo tem raízes coloniais profundas, associadas à ideia de que saberes e espiritualidades negras são primitivas ou malignas, como expressa a Cartilha dos Povos de Matriz Africana (MJC, 2016), que defende ser essa a face mais perversa do racismo por atingir a dimensão espiritual da existência. Silva Filho, em seu livro "O que é religião afro-brasileira", indaga-se e responde sobre a natureza dessa associação.

Mas o que se sabe sobre as religiões afro-brasileiras, em síntese? A resposta é clara: elas descendem de africanos escravizados, ou seja, inconscientemente se imagina que pertençam a uma subclasse de seres humanos, os negros, os quais não devem ter direitos, gostos ou quereres. Por conta disso, tudo o que se refere aos negros é visto como inferior, mau, sujo, errado; [...] de todo modo, as manifestações afro-religiosas sempre foram vistas como algo maléfico, eivado de feitiços (Silva Filho, 2021, p. 56).

Partindo dessa premissa, a inserção dos saberes afro-religiosos nas escolas é, portanto, uma reparação histórica. Como propõe Maldonado-Torres (2022), a descolonização implica desaprender o que foi imposto pela colonização e reaprender a partir dos saberes próprios. Com isso, Walsh (2009a, p. 24) defende que devemos “desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade”.

Candau (2008) também aponta para a necessidade de os currículos escolares superarem o “daltonismo cultural” (Candau, 2008, p. 27), isto, é, sobrepor a crença homogeneizante de que o currículo é neutro por meio da inserção exclusiva de perspectivas brancas, héteros e de classe média, por exemplo. Nesse contexto, a interculturalidade crítica é ferramenta para a decolonização curricular e o empoderamento dos sujeitos (Megale, 2022).

A partir da interculturalidade crítica (Candau, 2012), propomos a discussão da Umbanda como expressão religiosa afro-brasileira capaz de fundamentar uma formação para a educação antirracista e letramento religioso no contexto multicultural do nosso país. A Umbanda é considerada uma religião brasileira, universalista, sincrética e integradora de tradições africanas, indígenas, espíritas e cristãs (Saraceni, 2023).

A Umbanda é uma religião que nasce da exclusão e da impossibilidade de expressão da própria espiritualidade em dado segmento religioso no plano físico. Sincrética por natureza, e não apenas no que tange a fundamentos, teologia, liturgia e representações, acolhe (e deve acolher) a todos, sem proselitismo e preconceito (Barbosa Junior, 2017, p. 219).

Desde sua origem, a Umbanda sofre com o racismo religioso, tendo suas entidades — como Pretos Velhos e Caboclos — rotuladas como atrasadas ou inferiores (Barbosa Junior, 2017). Sua teologia, rica e plural, é ainda hoje marginalizada ou caricaturada como macumba ou coisa do diabo (Silva Filho, 2021).

A escolha da Umbanda como foco não é casual. Como religião afro-brasileira sincrética, ela reúne elementos de várias tradições (ocidentais, orientais, africanas, nativas, etc) e representa também a resistência cultural de povos marginalizados no Brasil. Estudá-la em sala de aula é valorizar a história, espiritualidade e contribuição periférica, indígena e negra na formação do país (Maranhão Fo, 2017).

Embora o recorte analítico da presente pesquisa concentra-se prioritariamente na Umbanda - escolha já amplamente justificada - tal recorte não pretende, contudo, estabelecer a Umbanda como único caminho possível para implementação de práticas multiculturais no ambiente escolar, todavia, acreditamos no contrário, o que descrito aqui apresenta potencial de transferibilidade analítica, prática e pedagógica.

Nesse sentido, ainda que o presente estudo se concentre na Umbanda, os dispositivos mobilizados — tais como a crítica à neutralidade curricular, a noção de interculturalidade crítica e a análise do racismo religioso — dialogam diretamente com problemáticas compartilhadas por outras religiões de matriz africana, que também compartilham experiências históricas de criminalização, marginalização simbólica e negação de seus saberes no contexto escolar.

Assim, ao compreender a Umbanda como um ponto de encruzilhada — conceito caro às epistemologias afro-diaspóricas —, este trabalho busca contribuir para um diálogo intercultural mais amplo, capaz de reconhecer a pluralidade interna das religiões de matriz afro-brasileira e de fomentar práticas formativas que não se limitem a uma vertente específica, mas que se abram à diversidade de experiências religiosas historicamente subalternizadas. Essas tradições constituem espaços formativos legítimos, nos quais circulam saberes, valores, linguagens e modos de aprender que tensionam o modelo escolar eurocentrado e cientificista.

Desse modo, este trabalho atua diretamente nesta questão ao propor uma formação voltada ao trabalho com letramento racial e diversidade religiosa no Complexo Educacional Ivanildes Gonçalves Nalim, primeira escola bilíngue de línguas de prestígio municipal do Paraná², uma vez que muitas escolas bilíngues

² Disponível em: <https://operobal.uel.br/ensino/2021/08/20/fauel-prefeitura-de-ibipora-assinam/>

costumam reforçar visões anglo-americanas e invisibilizar culturas negras (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022). Defendemos que uma educação bilíngue crítica deve ser intercultural e problematizar desigualdades, além de ampliar possibilidades de existência, como defende Megale e El Kadri (2023).

A proposta, portanto, visa abordar, desde o início, o conceito de racismo religioso - analisando sua origem e consolidação jurídica no Brasil, que historicamente perseguiu as religiões afro-brasileiras enquanto impunha uma visão homogênea de religiosidade. Além disso, aborda a noção de "colonialidades", que descreve um sistema eurocêntrico de hierarquização e marginalização de saberes não-europeus, perpetuando estereótipos e preconceitos desde a colonização até os dias atuais - presentes ainda nas escolas brasileiras, e potencialmente reforçadas em unidades educacionais com propostas de multilíngues do norte colonizador.

Nesse trabalho utilizamos o termo "descolonização" (descolonial) para se referir ao processo político que marcou o fim da dominação territorial e a independência jurídico-política das colônias e também indicando um processo de desaprendizagem, no qual o sujeito é convocado a desaprender as formas de ser, pensar e conhecer impostas pelo colonialismo, para reaprender a existir em liberdade (Walsh, 2009a, 2009b).

Utilizamos o termo "decolonial" - suprimindo o "s" -, para apontar para uma postura de insurgência e criação de condições outras de pensar e viver, que reconhece que não existe um estado puramente não colonial, por isso a necessidade um projeto pedagógico que busque humanizar aqueles que foram considerados inferiores pelo poder hegemônico ao mesmo tempo romper com as correntes mentais e invisíveis que mantêm o imaginário subordinado aos padrões do norte global. É o processo cultural de superação da colonialidade - o "*lado oculto de la modernidad*" (Silva, 2013, p. 476) que sobrevive ao colonialismo.

Este trabalho se justifica no contexto da Linguística Aplicada por sua relação intrínseca com a Educação Bilíngue Crítica, proposta principalmente em contextos de educação bilíngue pública, como no caso do município de Ibiporã (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022). Neste contexto, a interculturalidade crítica tem sido entendida como ferramenta para a decolonização do currículo e como modos de trazer diversas narrativas e perspectivas para o currículo. A perspectiva adotada pelo grupo responsável acredita em uma educação bilíngue crítica que visa propiciar novos

modos de agir, ser e existir (Megale; El Kadri, 2023), o que exige uma visão intercultural que traga diversas narrativas para o currículo.

A Interculturalidade Crítica (Candau, 2012; Walsh, 2009a, 2009b, 2013) foi escolhida como perspectiva teórica para essa escola pelo desejo de se opor a um contexto de hegemonia ocidental moderna que a educação bilíngue e sua associação com o poder que a língua inglesa representa ao ser uma *commodity*, e assim, colaborar (muitas vezes) para o status quo da colonialidade nos currículos.

Neste escopo, o objetivo geral da pesquisa é propiciar espaço para a discussão sobre a religiosidade afro-brasileira. Para tanto, temos como pergunta de pesquisa: como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem e re(interpretam) a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema?

Desse modo, os objetivos específicos são a) analisar como docentes de uma escola pública bilíngue compreendem a religiosidade afro-brasileira e b) investigar como os professores a (re)interpretam após a uma proposta interventiva de formação que visa a desestabilização de crenças epistemológicas.

A natureza da pesquisa insere-se no paradigma qualitativo interpretativista crítico, conforme proposto por Denzin (2018) ao compreender a investigação científica como prática social situada e eticamente comprometida com a justiça social e com o enfrentamento de desigualdades estruturais. Essa escolha metodológica implica a rejeição explícita da noção de neutralidade científica, em consonância com o que Denzin (2018) denomina de responsabilidade moral do pesquisador qualitativo crítico, (enquanto umbandista, formador e gestor educacional), reconhecendo que tanto os participantes quanto o pesquisador estão inseridos nessas relações e pertencimentos sociais que atravessam o processo investigativo.

Nessa perspectiva, a produção de conhecimento e transformação social constituem dimensões indissociáveis, especialmente diante de temáticas atravessadas por relações históricas de poder. É nesse horizonte que se inscreve o presente estudo, ao eleger o racismo religioso como objeto de análise e intervenção no contexto da educação bilíngue pública. Assim, a investigação articula compreensão crítica e intervenção pedagógica, orientando-se pela análise das percepções docentes e pelos deslocamentos produzidos, conforme sistematizada por Bardin (2009), a partir da coleta e interpretação de dados.

Aliado a esta perspectiva, os dados foram coletados por meio de questionários e gravação dos encontros formativos. Foram analisados por meio da análise de conteúdo, para mapear percepções docentes sobre o tema, diagnosticando (se) e como os professores compreendem a inserção multicultural de conteúdos da religiosidade afro-brasileira em escolas bilíngues.

Como parte do processo formativo, criamos um produto educacional. O objetivo do produto educacional (e-book) é fornecer material de estudo sobre o racismo religioso, dar visibilidade às religiões afro-brasileira, combater a desinformação, contribuir para a desmistificação dos estereótipos e promover o diálogo inter-religioso em ambiente escolar bilíngue por meio da interculturalidade crítica como proposta pedagógica decolonial.

Por fim, antes de iniciar a explicação dos capítulos dessa dissertação, tomo a liberdade de acrescentar - e até justificar - com um "quê de pessoalidade" – sobre a escolha desse recorte de estudo. Como praticante da fé Umbandista e sendo eu um homem branco ocupante de posições de poder e detentor de certos privilégios e recursos, percebi os efeitos danosos da estigmatização (Elias; Scotson, 2000) da fé que carrego. Embora esteja protegido do racismo fenotípico por minha branquitude, não estou totalmente imune às consequências do racismo religioso, que de certa forma, ainda sou atingido pelos estilhaços dessa violência, todavia, esses “estilhaços” não são suficientes para bloquear minha passabilidade em muitos ambientes, porque - aos olhos despreparados - não carrego a figuração³ “de macumbeiro”. “Não” pelo menos até eu falar. E falar é necessário!

Tão necessário que me levou a escrever, e juntando a experiência de gestor educacional, com a oportunidade de implementar uma escola bilíngue, somado a "sorte" de uma orientadora decolonial, com a vivência da minha fé, a percepção das lacunas formativas e didáticas, a disponibilidade de realizar o estudo e não menos importante, a minha posição privilegiada, pavimentou o caminho para contribuir com o processo de luta contra o racismo religioso, pois acredito que muitos também desejariam, mas não concatenam as possibilidade que me foram dadas com tanta abundância.

³ Nobert Elias (2006) classifica como figuração, onde a discriminação não é apenas um "trato individual", mas possui um componente coletivo, pois o indivíduo é discriminado em função de sua pertença a um grupo social específico (religião, etnia, região)

Pois bem, após essa introdução, apresento a organização desta dissertação. No Capítulo 2, são discutidas as bases teóricas que orientam o estudo, com destaque para a compreensão do racismo religioso como expressão do racismo estrutural, articulada às colonialidades do poder, do saber e do ser; às contribuições da interculturalidade crítica no campo da educação; às discussões sobre linguagem, letramentos e relações de poder; e às reflexões sobre formação docente e educação bilíngue em contextos públicos marcados pela diversidade cultural e religiosa.

Em seguida, no Capítulo 3, apresento os percursos metodológicos da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa de base interpretativista crítica. Também descrevo a proposta do produto educacional e da formação docente, os procedimentos de obtenção e geração de dados, além das questões éticas que atravessam o processo investigativo. Apresento, ainda, os procedimentos analíticos adotados.

No Capítulo 4, apresento a análise da voz dos professores participantes da pesquisa, articulando os dados provenientes do questionário pré-formação, do encontro formativo e do questionário pós-formação. À luz da análise de conteúdo, discuto as percepções docentes, os deslocamentos discursivos, as resistências, silêncios e processos de ressignificação relacionados às manifestações religiosas afro-brasileiras no contexto da escola pública bilíngue, evidenciando os efeitos formativos e os limites institucionais que atravessam esse processo.

Finalizo o texto com as considerações finais, nas quais retomo os principais achados da pesquisa à luz dos objetivos propostos, refletindo sobre os efeitos formativos da intervenção realizada, os deslocamentos discursivos observados nos docentes e os limites e potencialidades da escola pública bilíngue no enfrentamento do racismo religioso. As considerações finais também apontam desdobramentos futuros, indicando que o produto educacional, as formações e os materiais desenvolvidos constituem um ponto de partida para a continuidade do trabalho, e não um encerramento definitivo do debate.

2 EM QUANTAS LÍNGUAS SE SILENCIA O AXÉ? LINGUAGEM, RACISMO RELIGIOSO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE CRÍTICA

Este capítulo apresenta e fundamenta o referencial teórico que sustenta a análise do racismo religioso como expressão do racismo estrutural no Brasil,

articulando-o às colonialidades do poder, do saber e do ser e aos seus efeitos epistêmicos e linguísticos, como daltonismo cultural, linguicídio e epistemicídio.

Para isso, organiza-se nas seções “Racismo Religioso” e “Muito além do preconceito religioso... O racismo!”, que diferenciam preconceito de racismo religioso e situam histórica e politicamente esse fenômeno; em “Linguagem, Colonialidade e Racismo”, discute a racialização das línguas e o papel da linguagem (incluindo o prestígio do inglês) na produção de hierarquias; em “Ampliando a compreensão sobre o racismo religioso: a Colonialidade do Sagrado e a Dinâmica Estabelecidos–Outsiders”, que mobiliza Elias e Scotson para explicarem mecanismos de estigmatização e exclusão.

A seção “Epistemicídio”, aprofunda a destruição de saberes e seus impactos ontológicos; em “Leis para uma Hierarquia Espiritual no Brasil”, reconstitui a dimensão jurídico-histórica da repressão e da estratificação religiosa; em “O combate ao racismo na legislação educacional e a inefetividade legal da laicidade”, analisa marcos legais e os limites de sua implementação na escola; em “Interculturalidade crítica”, apresenta esse marco como eixo de enfrentamento e re-existência; em “Formação docente multicultural e a umbanda”, defende a Umbanda como referencial pedagógico intercultural.

Finaliza o capítulo em “Do silêncio monocultural ao axé plurilíngue”, articulando educação bilíngue crítica, materiais didáticos e formação docente como caminhos para decolonizar currículo e combater o racismo religioso.

2.1 Muito além do preconceito religioso.... O racismo!

A discriminação enfrentada pelas religiões de matriz africana no Brasil vai muito além do conceito de “preconceito religioso”, configurando-se, na verdade, como um sistema de opressão interseccional denominado racismo religioso (Silva Filho, 2021).

Segundo Almeida (2018), esse fenômeno está profundamente ligado ao racismo antinegro enraizado na formação social brasileira, que, desde o período colonial, associa as espiritualidades africanas à inferioridade, levando a um epistemicídio que destruiu saberes e cosmovisões destes povos (Almeida, 2018), enquanto práticas espiritualistas europeias eram toleradas, os cultos africanos eram reprimidos, evidenciando uma hierarquia baseada em critérios raciais e não teológicos (Lopes; Simas, 2023).

No século XIX, teorias raciais pseudocientíficas, como as de Nina Rodrigues, classificou as religiões africanas como primitivas, justificando repressões policiais sob o pretexto de "higiene social" (Reis, 1991). A aplicação seletiva do Código Criminal de 1830 (Brasil, 1830), que perseguia cultos afro-brasileiros enquanto, posteriormente, toleraria o Espiritismo Kardecista das elites brancas, exemplifica o racismo religioso como mecanismo de diferenciação racial (Hall, 2003).

Hoje, o racismo religioso se manifesta também na retórica neopentecostal, ultracatólica e de conservadores de direita, que associa as religiões afro-brasileiras ao demônio (Maranhão Fo, 2018; Silva Filho, 2021), além do aumento de ataques a terreiros, muitas vezes tratados como meros conflitos inter-religiosos e não como crimes raciais. A diferença crucial entre preconceito religioso e racismo religioso está no caráter histórico e sistêmico deste último, que articula ódio religioso com racismo antinegro (Nascimento, 2016).

Classificar essa violência apenas como "preconceito" apaga suas raízes coloniais e sua função na manutenção das hierarquias raciais. Portanto, reconhecê-la como racismo religioso é essencial para desenvolver políticas eficazes que combatam não apenas suas manifestações superficiais, mas suas causas profundas.

2.2 Linguagem, Colonialidade e Racismo.

A luta contra o racismo religioso no ambiente escolar, particularmente em instituições de ensino bilíngue, exige, neste trabalho, uma análise das complexas intersecções entre linguagem, colonialidade e a perpetuação de hierarquias raciais.

A sociedade brasileira, historicamente moldada pela colonização e escravização, manifesta um racismo que, embora frequentemente mascarado pelo mito da democracia racial, é estrutural e endêmico. Esse quadro sustenta pilares de poder que valorizam a branquitude e o eurocentrismo (Nascimento, 2019).

Nesse cenário, a linguagem transcende a sua função de mera ferramenta de comunicação, emergindo como um terreno fértil para a materialização de formas de dominação (Nascimento, 2019). A educação, por sua vez, pode inadvertidamente fortalecer visões coloniais e acríticas caso não seja concebida sob uma perspectiva conscientemente crítica e decolonial (Megale; El Kadri, 2023).

A própria noção de "raça" deve ser compreendida como um construto social e político (Cerqueira; Carvalho, 2022), historicamente forjado como instrumento de

classificação e controle social. Essa construção está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento do capitalismo mundial moderno e à sua lógica colonial e eurocêntrica (Nascimento, 2019).

No contexto brasileiro, a colonialidade do poder (Quijano, 2005) engendrou uma hierarquia racial que posicionou os brancos europeus no topo, enquanto povos indígenas e negros foram homogeneizados em identidades negativas (Walsh, 2009a, 2009b). Tal operação de classificação mental, ao estabelecer dicotomias como "civilizado/primitivo" e "racional/irracional", legitimou a suposta superioridade europeia e a desvalorização de seres humanos "marcados" (Cesaire, 2020) por sua cor e ancestralidade.

Nesse processo de consolidação de hierarquias, a linguagem desempenhou um papel central. Projetos de purismo linguístico (Batista, 2021), que buscam associar uma nação a um povo e a uma língua única, foram historicamente mobilizados para manter o poder de grupos privilegiados e subalternizar os marginalizados. Essa "racialização das línguas" (Cerqueira; Carvalho, 2022) atua como um instrumento de dominação colonial, instituindo hierarquias sociais e contribuindo para a cristalização de um padrão de hierarquização racial e sociocultural.

Fanon (2008), por exemplo, expõe essa premissa ao afirmar que, "falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (Fanon, 2008, p. 33).

Em síntese, a comunicação materializa sua dominação, consolidando hierarquias e valores ao utilizar, por exemplo, assimilações da visão de mundo do colonizador aos saberes, mitos e grafias de outros povos colonizados; ou inferiorizá-la e até mesmo em negá-la sistematicamente.

A imposição de línguas, no caso brasileiro do português, como língua "primeira" a povos originários e negros resultou em epistemicídio, e consequente, no linguicídio (Nascimento, 2019) - que representa o aniquilamento de suas línguas. Entretanto, esse processo está intrinsecamente ligado à colonização forçada de um povo, e não apenas de ocupação de territórios, como defende Fanon.

Nas Antilhas não há nada igual. A língua oficialmente falada é o francês. Os professores vigiam de perto as crianças para que a língua crioula não seja utilizada. Deixemos de lado as razões evocadas. Aparentemente o problema poderia ser o seguinte: nas Antilhas como na Bretanha há um dialeto e há a língua

francesa. Mas a situação não é a mesma, pois os bretões não se consideram inferiores aos franceses. Os bretões não foram civilizados pelo branco (Fanon, 2008, p. 42).

O linguicídio, portanto, manifesta-se por meio de políticas linguísticas que visam o extermínio de línguas e dialetos não hegemônicos, resultando no "sepultamento da originalidade cultural" (Fanon, 2008) e na instauração de um complexo de inferioridade (Nascimento, 2019). Dessa forma, o colonizado é forçado a se posicionar em relação à língua da metrópole, culminando na negação do "nós" e, em última instância, na "morte do eu".

Em concordância com essa premissa, a linguagem, em sociedades racializadas como o Brasil, é um fenômeno primordial para a dominação. Esse processo culminou na negação da originalidade cultural e na internalização de um complexo de inferioridade, forçando o colonizado a se mediar pela linguagem (e valores) do colonizador (Fanon, 2008).

Conforme argumenta Fanon, a língua é teorizada como o primeiro espaço de dominação, pois "falar é existir absolutamente para o outro" (Fanon, 2008, p. 33). O projeto colonial explorou essa dominação ao impor línguas europeias — como o português no Brasil e, contemporaneamente, o inglês como língua global — como "línguas civilizadoras".

Fanon (2008) ilustra esse fenômeno ao descrever como o negro antilhano buscava aproximar-se do "homem verdadeiro" (o branco) mediante a adoção do francês.

o negro antilhano será tanto mais branco, isto é, se aproximará mais do homem verdadeiro, na medida em que adotar a língua francesa. Não ignoramos que esta é uma das atitudes do homem diante do Ser. Um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é implícito. Já se vê aonde queremos chegar: existe na posse da linguagem uma extraordinária potência (Fanon, 2008, p. 34).

No Brasil, essa dinâmica repete-se não apenas com o português, mas também com o inglês, cujo prestígio reforça hierarquias raciais e geopolíticas. Essa pressão assimilacionista leva muitos indivíduos a negarem suas identidades (Nascimento, 2019), buscando aproximar-se de fenótipos europeizados e dissociando-se de marcadores raciais e geográficos (como a identidade latino-americana), se ajustando à cultura dominante.

Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura. O antilhano que quer ser branco o será tanto mais na medida em que tiver assumido o instrumento cultural que é a linguagem. Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia europeia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: 'No fundo você é um branco'. O fato de ter estudado um problema tão interessante através da língua do branco me atribuía o direito de cidadania (Fanon, 2008, p. 50).

Fanon (2008) demonstra como o domínio da língua do colonizador é percebido pelo colonizado como um passaporte para a humanidade e aceitação. Para o autor, a imposição da língua do colonizador gera um profundo complexo de inferioridade no povo colonizado. Essa dinâmica pode ser traçada como um paralelo à atual valorização do inglês no Brasil. A fluência desse idioma é frequentemente associada a um maior status social e profissional, funcionando como um marcador de distinção e poder (Megale, 2018).

Transpondo o exemplo de Fanon (2008), onde o negro antilhano, ao adotar o francês, não apenas busca se comunicar, mas se aproximar do ideal de "homem verdadeiro", podemos aplicar para onde o homem latino ao adotar o inglês, não apenas busca se comunicar, mas se aproximar do ideal de homem verdadeiro, que é o norte americano.

Para o autor, essa busca por validação através da linguagem é um processo de autonegação. Aquele que domina o francês (inglês) "correto" é temido e visto como um "quase-branco", (quase americano). A busca pelo domínio do inglês é uma tentativa de acesso a um mundo que antes era proibido. A proficiência na língua do branco (americano) é vista como um mérito que concede ao latino o "direito de cidadania".

Essa dinâmica reflete-se na forma como o domínio do inglês é percebido no Brasil. A fluência é muitas vezes celebrada não apenas como uma competência, mas como um sinal de alinhamento a uma cultura global hegemônica, conferindo um prestígio que transcende a mera habilidade linguística.

O mesmo se aplica aos praticantes das religiões afro-brasileira, ao utilizar seu "letramento religioso", com palavras de origem africana. Nesse instante, ele se distancia do "homem-verdadeiro", ou seja, o "homem-cristão". Sua fala não é concebida como língua, mas apenas como um dialeto, que (por muitas vezes) é "amaldiçoado".

A marca da africanidade em sua fala recebe menor (ou nulo) "status religioso". Palavras como Orixá, Axé, Saravá, Orí, Ialorixá, Exu, entre outras, são consideradas profanas e inferiores. O "homem-ideal" não pode utilizar-se desses léxicos para comunicar-se no campo religioso (e social), devendo assimilar os valores linguísticos do colonizador cristão para ser aceito como "cidadão de bem".

No contexto da educação bilíngue, — especialmente aquela centrada em línguas de prestígio como o inglês (Megale, 2018), observa-se uma tendência a tratar os idiomas como commodities (Heller, 2010) - mais ou menos valorizadas em economias globalizadas - acessíveis (ou apenas) às elites econômicas ou a grupos que aspiram a uma suposta "modernidade" metropolitana.

Todo povo colonizado — isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural — toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva. Quanto mais ele rejeitar sua negridão, seu mato, mais branco será (Fanon, 2008, p. 34).

Embora a proposta da educação bilíngue seja expandir o repertório sociolinguístico e cultural, existe o risco de que, sem uma perspectiva intercultural e decolonial, (Liberali, 2020) essa modalidade de ensino tende a reforçar tendências neoliberais e consumistas. Liberali aponta que a associação da língua inglesa a melhores oportunidades de mercado tende a perpetuar uma visão acrítica e colonial, reduzindo o aprendizado de línguas a uma ferramenta de status, hierarquias e competitividade social.

A valorização de culturas únicas e estereotipadas, geralmente focadas em países como Estados Unidos ou Inglaterra, silencia a pluralidade e diversidade cultural, distanciando-se do viés heteroglóssico e multicultural (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022) que deveria fundamentar a educação bilíngue.

Dessa forma, a imposição deliberada - e sem análise crítica - de outras linguagens sobre um idioma caracteriza uma perspicaz relação de poder, na qual a prerrogativa de nomear as coisas pertence a quem detém a hegemonia, e não necessariamente o direito. O ato de nomear é análogo ao ato de possuir, evidenciando que a colonização se inicia pela linguagem. Pilla aponta que:

Língua e cultura são partes indissociáveis, considerando que é a cultura de uma comunidade que determina a sua forma de

classificar e interpretar a realidade que lhe é pertinente, dando um nome a tudo o que ela percebe ou concebe [...] Submetidos aos atuais processos político-econômicos, países pobres e em desenvolvimento não conseguem ficar ilesos às transformações estruturais impostas pelos países ricos, que extrapolam a área meramente econômica [...] As línguas não escapam a esse processo. Ao contrário, têm sido coadjuvantes. Todo conhecimento, produtos, serviços, técnicas, ciência e tecnologia que importamos vêm acompanhados de literatura em língua inglesa (Pilla, 2007, p. 13).

Dessa forma, aprendizagem de outro idioma, e até mesmo a inclusão ou proibição de certos estrangeirismos em nosso léxico revela um histórico de dominação cultural iniciado na colonização deste país, e que se perpetua até hoje. Estudar esse movimento representa uma ação de afirmação de soberania, não meramente nacional, mas do saber, do poder e do ser de um povo e de sua cultura, o seu modo de vida. Contudo, esse processo é, muitas vezes, obscurecido por uma percepção equivocada que associa a submissão cultural à modernidade.

Para além da dimensão lexical, amplamente reconhecida no português brasileiro, pesquisas em linguística histórica e sociolinguística apontam que o contato prolongado com línguas africanas — especialmente dos troncos Bantu (como quimbundo, quicongo e umbundo) e Kwa/Iorubá — contribuiu também para a configuração morfosintática do português vernacular falado no Brasil.

No entanto, embora esse debate linguístico mais técnico seja fundamental para compreender a formação histórica do português brasileiro, o âmbito desta dissertação reside sobretudo em reforçar a ideia de que a língua portuguesa falada no Brasil é atravessada por epistemologias africanas, que sustenta simbolicamente o "Axé" em seu título, não apenas como herança lexical de matriz iorubá, mas como expressão de uma experiência linguística, histórica e cultural híbrida, que desafia hierarquias coloniais de língua e legitima práticas educativas comprometidas com o letramento racial crítico e a interculturalidade no espaço escolar. Como bem apontam Rocha e Puggian:

[...] queremos realçar que no modo de falar do povo brasileiro, muitos termos compreendidos como "falta de cultura" na verdade estão associados às origens africanas não assimiladas em função da dominação cultural e linguística dos colonizadores, que impuseram a língua portuguesa em todo o território nacional, tornando-a língua oficial a ser ensinada nas escolas. Com isso as referências ligadas à africanidade linguística caíram na obscuridade gramatical no processo educacional (Rocha; Puggian, 2011, p. 631).

Nesse sentido, compreende-se que o processo de linguagem, colonialidade e racismo, historicamente empurrou as referências ligadas à africanidade linguística para uma “obscuridade gramatical”, legitimada por hierarquias coloniais. Contudo, ao compreendemos o racismo estrutural, e seus desdobramentos, abrimos horizontes de possibilidades de reescrever — lexical e estrutural — a linguística negra como patrimônio legítimo do português brasileiro, reconhecendo-a não como “erro” ou “falta de cultura”, mas como marca constitutiva de identidade e história.

2.3 Ampliando a compreensão sobre o racismo religioso: A Colonialidade do Sagrado e a Dinâmica Estabelecidos-Outsiders

Fernandes (2017) aponta que desde os primeiros momentos da colonização portuguesa, observa-se a implantação de um sistema tripartite de dominação “do saber” que articula cultura (língua), ciência e religião como eixos fundamentais do projeto colonial, sendo o catolicismo a única expressão religiosa legítima. A religião cristã foi elevada ao grau de “modelo ideal”, mais “desenvolvida e civilizada”, e sua teologia e cosmovisão foram impostas como a realidade última e universal. Esse processo de evangelização das populações indígenas e africanas escravizadas foi “parte fundamental da empreitada colonial” (Fernandes, 2017, p. 118).

Dessa forma, as pessoas africanas escravizadas, consideradas seres indignos de humanidade, eram batizadas compulsoriamente no porto de partida ou na chegada ao novo continente, sendo marcadas como “cristãos” em um ato de desumanização e imposição cultural (Fernandes, 2017, p. 110).

A imposição violenta do modo de vida europeu ocidental, da crença cristã e da maneira de produzir conhecimento resultou na exclusão e inferiorização de todas as demais formas de compreender e ser no mundo. O eurocentrismo estabeleceu uma complexa hierarquia do sagrado que classificava as expressões religiosas europeias como superiores e as demais como primitivas (Filizola; Botelho, 2019).

Essa dinâmica refletiu em um movimento de “desqualificação” do diferente, percebido como “incômodo” ou “bárbaro”, para assim justificar sua eliminação (Oliveira, 2021, p. 93), estabelecendo uma hierarquia religiosa e epistêmica, criminalizando e associando ao mal as religiões de matriz africana.

Esta conjuntura histórica criou no Brasil um claro cenário de “estabelecidos” e “outsiders” no campo religioso. O cristianismo - catolicismo e, posteriormente, até o

(neo)pentecostalismo (Portuguez; Marcelino, 2022) - tornou-se o grupo estabelecido, detentor do poder, do prestígio e da legitimidade social, enquanto as religiões de matriz africana foram relegadas à posição de outsiders, estigmatizadas e marginalizadas.

Para Elias e Scotson (2000), os grupos "estabelecidos" tendem a monopolizar oportunidades de poder e usá-las para marginalizar e estigmatizar outros, mesmo que muito semelhantes, através de instrumentos como a fofoca e a construção de autoimagens coletivas. Os estabelecidos se auto atribuíam características humanas superiores e excluía os outsiders do contato social não profissional, mantendo esse tabu por meio de controle social e da depreciação.

Adaptando esse modelo ao racismo estrutural religioso no Brasil, é possível observar uma evidente definição de "Estabelecidos" e "Outsiders" religiosos no país. Os grupos cristãos hegemônicos se veem como a "boa sociedade", detentores de uma "virtude humana superior" ou "carisma grupal distintivo" (Elias; Scotson, 2000). Enquanto as religiões de matriz africana e seus praticantes são os "outsiders".

Os autores apontam que os que são vistos como "inferiores" são associados a "misticismos", "magias maléficas" e "coisa do diabo". Elias e Scotson (2000) enfatizam que a superioridade de força de um grupo estabelecido baseia-se em seu alto grau de coesão interna. No caso brasileiro, a historicidade da hegemonia cristã, sua institucionalização e sua capacidade de se auto-organizar e controlar a narrativa social conferem a esses grupos uma forte coesão.

Essa coesão permite-lhes manter os "cargos importantes" (sejam eles posições de poder, influência social ou espaços simbólicos de legitimidade) e excluir "firmemente os moradores da outra área" (Elias; Scotson, 2000, p. 22). O grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características "ruins" de sua porção "pior". Essa distorção, que Elias e Scotson (2000, p. 36) chamam de *pars pro toto*, permite ao grupo dominante provar sua superioridade.

Para as religiões afro-brasileiras, isso se manifesta, por exemplo, na generalização de várias formas, de termos pejorativos como "macumba", a demonização de Exu e, por sua extensão, às pessoas que o cultuam, como a todas as religiões negras da diáspora africana (Maranhão Fo, 2018, p. 12). Essa generalização reducionista e depreciativa pode ser encontrada nos escritos de Samuel Ajayi Crowther (Filho, 2021, p. 19).

O bispo anglicano e lexicógrafo apropria-se da palavra, Èṣù, para empregar compreensões próprias da sua cultura e civilização, usando do seu campo lexical de divindade para transpor ao campo semântico do profano, resultando em um longo processo de “exufobia” (Maranhão Fo, 2018, p. 12) que perdura até os dias de hoje. Em seu dicionário, “*Vocabulary of the Yoruba*”, publicado em 1842, Samuel traduziu o Orixá, Exu, como “o mal”, “satanás” (Filho, p.19, 2021), difundindo rapidamente a ideia e o estigma de Exú como demônio, distante da verdadeira representatividade desta divindade entre os lorubás.

Essa estigmatização se associa a uma “fantasia coletiva” criada pelo grupo estabelecido, que “coisifica” o estigma, atribuindo-o à natureza ou aos deuses, eximindo-se de responsabilidade (está na bíblia, não é de deus, coisa do diabo etc). A referência à cor da pele e outras características biológicas de grupos tratados como inferiores têm a mesma “função objetificadora” (Elias; Scotson, 2000, p. 35).

Elias e Scotson observam que a “anomia” – vista como falta de regras, indisciplina, desordem, ou até imundície – é uma censura frequente aos outsiders. No Brasil, a associação das religiões afro-brasileiras a práticas “desordeiros” ou “perturbadoras da ordem pública” e a persistente desconfiança em relação à sua moralidade - “nos terreiros só acontece sexo” (Drescher da Cruz; Fernandes, 2022, p. 76) ecoam essa dinâmica da anomia.

Essa estigmatização, mesmo que não corresponda à realidade dos praticantes, exerce um “efeito paralisante” (Elias; Scotson, 2000, p. 27) sobre os grupos de menor poder. Elias e Scotson argumentam que a superioridade de poder não se limita à posse de objetos não humanos (como armas ou meios de produção) mas reside também no grau de organização e coesão.

A estigmatização, por si só, é uma “arma nada insignificante” (Elias; Scotson, 2000, p. 27), impedindo que as religiões afro-brasileiras sejam um bem cultural imaterial a ser respeitado e preservado. O poder dos estabelecidos se manifesta na capacidade de desqualificar e silenciar a voz dos outsiders. A estigmatização pode levar a uma “imagem maculada de nós” (Elias; Scotson, 2000, p. 49) e à “desonra grupal” (Elias; Scotson, 2000, p. 25).

Essa lógica de dominação e negação da diferença representa um “contra processo descivilizador” no sentido *eliasiano*, de redução da capacidade de simpatia e reconhecimento do outro como igual (Elias, 2006). Elias utiliza o conceito de figuração (Elias, 2006, p. 25) para se referir às interdependências entre os seres

humanos que se agrupam em unidades de subsistência, sejam famílias pequenas, clubes, comunidades, tribos ou estados.

Uma figuração pode ter autonomia relativa em relação a indivíduos específicos, mas nunca em relação aos indivíduos em geral, e os indivíduos, embora com certa autonomia em relação a figurações específicas, estão sempre inseridos em figurações em geral. As comunidades de terreiro das religiões afro-brasileiras constituem figurações sociais no sentido *eliasiano*.

Para o autor, a discriminação não é apenas um "trato individual", mas possui um componente coletivo, pois o indivíduo é discriminado em função de sua pertença a um grupo social específico (religião, raça/etnia). O racismo religioso, portanto, não ataca o praticante isoladamente, mas a figuração social que ele representa, com base na "marca" de sua africanidade.

Os ataques físicos e a destruição de templos são agressões diretas a essas figurações e ao seu "mundo simbólico" (Elias, 2006, p. 25). A marginalidade histórica e o estigma visível nessas religiões têm fator gerador no elemento africano do culto e na raça, sendo a imposição de uma hegemonia cultural europeia e cristã que justifica a dominação e a sua exclusão.

No contexto do racismo religioso, essas "lutas sociais de eliminação" (Elias, 2006, p. 32), não se referem à sobrevivência de um grupo devido às suas inovações benéficas, mas à tentativa do grupo dominante de eliminar ou subordinar práticas culturais e sociais (também religiosas) do outro.

A persistente associação de males da humanidade às religiões de matriz africana em mídias de massa é uma estratégia contínua dentro desse processo social para induzir e incitar o preconceito, mantendo o grupo como "desviante" e "moralmente condenável" (TRF3, 2018, p. 05). Nesse contexto, as religiões afro-brasileiras são relegadas ao status de "outsiders", estigmatizadas e marginalizadas.

O currículo escolar brasileiro, fundamentado em uma perspectiva eurocêntrica, hierarquiza o conhecimento, negando, inferiorizando e excluindo saberes que fogem dessa linha é um exemplo disso. Essa exclusão se reflete nos livros didáticos, que consistentemente sub-representam e estereotipam personagens negros e suas culturas, além de ignorar deliberadamente as contribuições linguísticas africana na formação de nossa língua.

Alunos (Drescher da Cruz; Fernandes, 2022) sofrem "violência simbólica" e até física, escondendo suas crenças por vergonha e medo da discriminação. Alguns

chegam a se apresentar como católicos para "escapar do preconceito" (Drescher da Cruz; Fernandes, 2022, p. 75), enquanto outros relatam "em tom de confissão" aos seus professores sua fé (Drescher da Cruz; Fernandes, 2022, p. 70), ilustrando a profundidade dessa internalização do estigma.

A influência atual do (neo)pentecostalismo e dos ultracatólicos, é um fator crítico na perpetuação do racismo religioso também no ambiente escolar. Esses movimentos e seus integrantes (enquanto professores, funcionários, políticos e influenciadores) promovem um antagonismo com as religiões de matriz africana, realizando um trabalho que visa "anular, descaracterizar e inferiorizar as religiões de matrizes afro-indígenas" (Filizola; Botelho, 2019, p. 66).

Fato que se agrava frente a recente decisão do Supremo Tribunal Federal (STF, 2017) que considerou constitucional o ensino público religioso confessional, fomentando o doutrinamento cristão, em detrimento das religiões de cultura oral, como as afro-brasileira, que já não encontram o devido espaço nesses ambientes, muito menos respeito e valorização.

Ações assim, instrumentalizadas por forças legais, mantém em nossa sociedade uma permanente "negrofobia" (Silva, 2005a, p. 122) – o medo e a aversão a tudo que a população afrodescendente representa, contribuindo profundamente para que o racismo religioso persista como um traço resistente e poderoso do pós-colonialismo no Brasil.

2.4 Epistemicídio: O poder que anula o saber e a existência do ser

As obras de Norbert Elias, oferecem uma ferramenta conceitual poderosa para entender a evolução das normas, comportamentos e controles emocionais em uma sociedade ao longo de séculos (Elias, 1994b). No Brasil, esse processo civilizador não foi neutro, mas profundamente marcado pela colonialidade do poder, do saber e do ser.

Elias, em seus livros, "O Processo Civilizatório", volumes I e II, mostra como a sociedade se move por propósitos, mas sem uma finalidade planejada, emergindo de planos anteriores (Elias, 1994a). O racismo religioso, nesse sentido, para o autor, não é um acidente, mas um produto de um processo histórico-social que sistematicamente desumaniza.

Nessa perspectiva sociológica, centrada na análise de processos de longa duração e nas interdependências entre indivíduos, as complexas dinâmicas do racismo religioso, que se manifesta não apenas em atos de violência, mas na própria formação da estrutura social e estatal brasileira (Maringoni, 2011).

Para Elias (2006), a civilização é um processo social de auto-regulação individual dos impulsos, onde coações exteriores são convertidas em auto-coações. Esse processo envolve uma transformação do *habitus social* em direção a um modelo de autocontrole mais proporcional e estável, e num aumento da capacidade de empatia pelos outros, independentemente do grupo que pertençam.

No entanto, Elias também reconhece a existência de “contraprocessos descivilizadores” (Elias, 2006, p. 22), que podem se tornar dominantes. Essa lógica de dominação e negação da diferença representa um retrocesso civilizador no sentido *eliasiano* de redução da capacidade de simpatia e reconhecimento do outro como igual (Elias, 2006).

O “contraprocesso descivilizatório” é um conceito central para compreender a dinâmica da dominação e exclusão no campo do conhecimento (Santos; Meneses, 2009) e de como o projeto da modernidade ocidental se impôs pela invalidação e destruição sistemática de outros saberes, além do uso da força (violência) e do poder econômico.

A este processo, Santos e Meneses (2009), dá o nome de epistemicídio: o assassinato de conhecimentos. Definido como a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento “alienígena”, ou seja, um processo político-cultural de aniquilação ou destruição do conhecimento produzido por grupos sociais subordinados, com o intuito de manter ou aprofundar essa subordinação (Carneiro, 2023).

Carneiro (2023) complementa, descrevendo-o como um processo persistente de produção de indigência cultural e inferiorização intelectual, que se manifesta pela negação do acesso à educação de qualidade, deslegitimação do negro como produtor de conhecimento e rebaixamento de sua capacidade cognitiva, por meio de intervenções políticas, econômicas e militares. Esse “assassinato do conhecimento” (Santos; Meneses, 2009, p. 10) resulta em um empobrecimento irreversível do horizonte de possibilidades do saber para a humanidade (Silva, 2025).

O epistemicídio, conforme apresentado nos estudos de Boaventura Santos, não é um fenômeno isolado e articula-se com as colonialidades do Poder, do Saber

e do Ser, e ao analisá-lo, percebemos este como um elo dinâmico que relaciona essas três estruturas, iniciando-se de forma direta com a colonialidade do Saber.

A Colonialidade do Saber (Lander, 2000) é a supressão e desqualificação dos saberes dos povos colonizados e a imposição do paradigma de conhecimento europeu (o cientificismo, o racionalismo cartesiano) como a única forma válida e universal de produzir conhecimento.

Segundo Boaventura Santos, essa colonialidade produz "monoculturas" (Santos, 2009, p. 182). Nela, o único conhecimento rigoroso é o científico, e o único saber válido é o produzido no norte global. Tudo o que não se encaixa nesse critério é declarado "inexistente", "invisível" ou "não-crível" (Santos, 2002, p. 182). Saberes indígenas sobre a biodiversidade, saberes camponeses sobre agricultura, saberes de comunidades africanas sobre espiritualidade e cura — tudo isso foi relegado à categoria de crença, superstição ou folclore (Mignolo, 2003). Essa colonialidade é a dimensão epistêmica da colonialidade do poder.

A Colonialidade do Poder (Quijano, 2005) é a teoria fundamental que descreve como a dominação colonial estabeleceu uma estrutura de poder global baseada na invenção da ideia de "raça", tornando-se a matriz sobre a qual a modernidade capitalista foi construída e se sustenta até hoje. O conceito é extensivamente desenvolvido no ensaio "*Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*", pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), que demonstra como a classificação racial do mundo foi o fundamental para a dominação.

Boaventura Santos (2006) complementa essa ideia mostrando que essa dominação não seria possível sem o controle sobre o que conta como "verdade". O colonizador precisava destruir os saberes locais para impor sua própria lógica (poder) econômica (capitalismo) e social (raça). O autor reforça que a identidade de "branco" europeu foi associada à modernidade e à racionalidade, enquanto "índios", "negros" e "mestiços" foram posicionados como inferiores, primitivos e subalternos. Essa dimensão também estabeleceu as bases para a divisão global do trabalho (escravidão/negro, servidão/índios e assalariamento/brancos).

A destruição de um sistema de conhecimento (Saber) e a imposição de valores e os padrões europeus como universais e superiores (Poder) tem um impacto devastador na existência e na humanidade de um povo, levando diretamente à Colonialidade do Ser.

A Colonialidade do Ser (Maldonado-Torres, 2007) refere-se ao impacto da colonialidade na experiência vivida, na subjetividade e na própria questão da humanidade. É a dimensão ontológica que questiona quem é considerado plenamente "humano" no mundo.

Um saber não é um conjunto de informações abstratas; é uma forma de "estar no mundo". Ao destruir esse saber, arranca-se o "chão ontológico" de um povo (Santos; Meneses, 2009, p. 236), gerando perda e alienação de identidade e subalternidade existencial.

A vítima do epistemicídio é forçada a viver e a pensar a partir das categorias do opressor, uma vez que os seus ancestrais não produziram conhecimento válido, que sua língua não é capaz de expressar pensamentos complexos e que suas práticas são irracionais. A sua própria humanidade é questionada.

A perda dessa autorreferência genuína não é apenas gnoseológica, mas fundamentalmente ontológica, pois os saberes inferiores são atribuídos a seres considerados inferiores (Santos; Meneses, 2009). Maldonado-Torres (2007) sistematiza e aprofunda essa dimensão ao apontar que essa tríade de imposição (saber, poder e ser), resultou na descredibilização e supressão de práticas sociais de conhecimento não dominantes, levando à homogeneização do mundo e à obliteração das diferenças culturais. Essa superestrutura, segundo o autor, aprisiona a divindade à imagem do homem branco, cristão, europeu e heterossexual.

Para Boaventura de Sousa Santos, a superação da colonialidade em todas as suas formas exige, portanto, um projeto de justiça cognitiva. A sua principal proposta para combater o epistemicídio é a "Ecologia de Saberes" (Santos, 2010, p. 22-23).

Para o autor, este projeto não busca simplesmente adicionar outros saberes ao cânone existente, mas criar um diálogo horizontal entre o conhecimento científico e os múltiplos saberes subalternizados (populares, indígenas, camponeses etc.), reconhecendo a validade e os limites de cada um. Dessa forma, Boaventura Santos defende que a luta decolonial é, em sua essência, uma luta epistêmica, que desafia a Colonialidade do Saber, que por sua vez abala os alicerces da Colonialidade do Poder e abre caminho para a reparação da ferida existencial da Colonialidade do Ser.

2.5 Leis para uma Hierarquia Espiritual no Brasil

A formação do Brasil como nação esteve profundamente marcada por um projeto colonial que impôs não apenas uma hierarquia racial, mas também uma estratificação religiosa, classificando as crenças europeias como superiores e as tradições africanas e indígenas como primitivas ou demoníacas.

Desde as Ordenações Filipinas (1603), que criminalizam a "feitiçaria" e a "idolatria", até o Código Criminal de 1830, a repressão às religiões afro-brasileiras foi justificada por um discurso que as associava ao mal, heresia e à desordem social (Bastide, 1971). No século XIX, intelectuais brasileiros, influenciados pelo evolucionismo social, classificavam as religiões africanas como atrasadas, e a República manteve essa lógica.

O código penal de 1890 (Brasil, 1890) continuando a criminalizar práticas espiritualistas de forma racialmente enviesada (Maggie, 1992), que proibia espiritismo, magia e sortilégios, aplicado de forma seletiva: os terreiros de Candomblé eram alvo de repressão policial, enquanto sociedades kardecistas, de origem francesa, era visto como uma doutrina racional, progressista e frequentada pela elite branca, operam livremente (Reis, 1991).

Como demonstra Reis (1991), na Bahia do século XIX, os líderes religiosos negros eram frequentemente presos sob acusações de "baixo espiritismo", "curandeirismo" ou "perturbação da ordem pública", enquanto sociedades espíritas kardecistas, consideradas "alto espiritismo" funcionavam relativamente sem grandes obstáculos. Nogueira reflete sobre essa questão:

A expressão "baixo espiritismo" surge neste contexto: denota uma diferenciação hierárquica entre quem praticava o Espiritismo desenvolvido por Allan Kardec, e quem o misturava com práticas consideradas "espúrias", "bárbaras" e "primitivas", especialmente as de origem africanas, demonstrando uma forte influência das teorias racialistas. Fruto destes ideais racialistas que aportavam por aqui nesta época, as elites buscavam reprimir a todo custo os rituais extravagantes das macumbas, onde pretos-velhos, caboclos e exus baixavam nos terreiros. Todas estas práticas de origem africana passaram a ser associadas, recebendo a denominação de "baixo espiritismo", termo que demarcava a condição inferior das mesmas, em contraste com o "alto espiritismo", aquele de origem europeia (Nogueira, 2017, p. 69).

Essa distinção refletia não apenas um preconceito religioso, mas um projeto mais amplo de embranquecimento racial e cultural da "espiritualidade mediúnica" e

sua comunicação com os ancestrais. A elite brasileira, ansiosa por se aproximar do ideal europeu de civilização, via as religiões africanas como um obstáculo ao progresso nacional.

A Lei de Contravenções Penais (Brasil, 1941) repetiu o padrão, perseguindo principalmente religiões afro-brasileiras. Durante a ditadura militar, terreiros foram fechados sob a acusação de serem focos de subversão (Maggie, 1992), enquanto espiritualismos europeus eram vistos como nobres e inofensivos.

A Umbanda, que conciliava elementos kardecistas e cristãos com tradições africanas, foi menos perseguida que o Candomblé, mas ainda assim enfrentou estigmatização. Como observa Diana Brown (1986), a Umbanda só ganhou maior aceitação quando suprimiu aspectos considerados "selvagens" pelas elites.

O racismo religioso no Brasil não é um fenômeno isolado, mas uma manifestação do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira desde a colonização. A hierarquização entre o "alto espiritismo" (Kardecismo) e o "baixo espiritismo" (religiões afro-brasileiras) (Birman, 1985; Dantas, 1988; Maggie, 1992, Nogueira, 2017) foi construída através de um projeto colonial e científico que associou a branquitude à racionalidade e a negritude à superstição.

Apesar dos avanços legais, como a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei 7.716/1989 (que criminaliza o racismo) (Brasil, 1989), o preconceito contra as religiões afro-brasileiras persiste, agora sob novas formas, como a intolerância propagada por igrejas neopentecostais, movimentos ultra-católicos e conservadores, esse último em especial, pautado pela política de extrema direita em forte ascensão (retorno) no Brasil na última década.

Diante disso, compreendemos que a luta contra o racismo religioso exige não apenas mudanças na lei, mas uma transformação cultural, política e social que reconheça o valor igualitário de todas as tradições espirituais, uma vez que esses valores nunca foram pautados em premissas teológicas, mas sim raciais.

2.6 O combate ao racismo na legislação educacional e a inefetividade legal da laicidade.

A educação antirracista no Brasil tem avançado por meio de um conjunto de leis que buscam reparar séculos de invisibilização das culturas afro-brasileira e indígena. Desde a Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e

Cultura Afro-Brasileira, até a recente Portaria MEC nº 470/2024, há um esforço crescente para incluir o letramento racial como ferramenta fundamental no combate ao racismo estrutural e suas manifestações religiosas.

A Lei 10.639/2003 foi revolucionária ao exigir o estudo da História da África, da luta dos negros no Brasil e da cultura negra, colaborando na desconstrução do racismo religioso. A Resolução CNE/CP nº 1/2004 ampliou esse debate, propondo uma abordagem transversal das relações étnico-raciais, reconhecendo a escola como espaço de reprodução e combate ao racismo (Munanga, 2005).

A Lei 11.645/2008 estendeu essas diretrizes às culturas indígenas, enfrentando também o racismo religioso contra espiritualidades nativas, muitas vezes estigmatizadas como "primitivas" (Munduruku, 2012). A Portaria MEC nº 470/2024 representa um novo avanço, instituindo políticas de equidade que vão além do currículo, propondo mudanças estruturais nas relações de poder no ambiente escolar (Gomes, 2020). No entanto, a efetividade dessas leis esbarra em desafios profundos, como alerta Filizola e Botelho (2019).

A implementação desse conjunto de leis ainda enfrenta forte resistência conservadora, somado a falta de materiais didáticos e formação docente contextualizadas, o que leva muitas escolas a tratarem as religiões afro-brasileiras como folclore (ou não abordá-las), enquanto validam as práticas cristãs como universais e naturais, inclusive no ensino superior (Carvalho; Albernaz, 2022).

Segundo Silva esse “pensamento judaico-cristão do qual, de alguma maneira, somos todos herdeiros, enfatizou percepções dicotômicas e antagônicas da realidade, estipulando assim um sistema de classificação cultural terrivelmente etnocêntrico” (Silva, 2005a, p. 122), estabelecendo um raciocínio comum aos povos colonizadores frente aos colonizados, levando a adoção de valores positivos/superiores para colonizadores e negativos/inferiores para colonizados, como podemos observar no quadro abaixo:

Quadro 1 – Valor linguístico dos colonizadores para os colonizados

Colonizadores	Colonizados
Civilização	Barbárie
Cultura	Folclore
Religião	Crença

Arte	Artesanato
Língua	Dialeto
Escrita	Oralidade
Conhecimento	Saber
Razão	Emoção

Fonte: Silva (2005a, p. 123).

Apesar do arcabouço legal avançado, a desqualificação das espiritualidades negras e indígenas foi uma estratégia colonial que ainda reflete em nosso sistema educacional (Kilomba, 2019), com professores que não recebem o preparo adequado para abordar o tema, perpetuando assim desigualdades (Gomes, 2020) e naturalizando hierarquias coloniais (Almeida, 2018), mantenedoras do racismo estrutural e religioso.

Essa lacuna entre lei e realidade, gera até mesmo uma interpretação equivocada do Estado Laico, onde alguns educadores acreditam que a laicidade do Estado significa "não falar de religião", quando, na verdade, o princípio do Estado laico - que é visto como exigindo uma pretensa neutralidade - de fato, prevê a não omissão.

Pois não existe neutralidade porque toda ação humana é atravessada por valores, crenças, visões de mundo e interesses históricos, sociais e culturais. Ao escolher o que ensinar, como ensinar, o que avaliar e como avaliar, fazemos escolhas que refletem concepções de conhecimento, de sujeito, de sociedade e de educação. Na educação, a ideia de neutralidade costuma ocultar o fato de que silenciar determinados temas, vozes ou perspectivas também é uma forma de posicionamento.

Assim, afirmar-se "neutro" muitas vezes significa reproduzir visões hegemônicas, mantendo desigualdades e relações de poder já estabelecidas. Reconhecer a não neutralidade não implica doutrinação, mas sim responsabilidade ética, transparência e compromisso com princípios democráticos, como o respeito à diversidade, aos direitos humanos e à justiça social.

O Estado laico é aquele que não adota, não privilegia nem impõe nenhuma religião oficial, garantindo a separação entre Estado e instituições religiosas. Isso significa que o poder público deve pautar suas ações em princípios legais, científicos e democráticos, e não em dogmas religiosos. Ser um Estado laico não é ser

antirreligioso, mas assegurar a liberdade de crença e de não crença, protegendo igualmente todas as religiões e também aqueles que não professam nenhuma.

No campo educacional, o Estado laico garante que a escola pública seja um espaço de pluralidade, respeito e convivência democrática, onde diferentes visões de mundo podem ser conhecidas e debatidas de forma crítica, sem proselitismo ou discriminação. Valente enfatiza essa questão ao salientar que:

o fato de a população brasileira ser profundamente religiosa não é um impedimento para que o Estado seja laico; pelo contrário, o Estado laico seria uma maneira de garantir a liberdade de culto, de consciência e de crença e de não crença da população [...] garantindo assim que seja respeitada a liberdade de escolha religiosa de cada um (Valente, 2018, p. 114).

Soma-se a isso o medo de polêmicas e pressão externa. Casos em que docentes negam o tema por receio de conflitos com pais, colegas, diretores, líderes religiosos e políticos conservadores. Sobre isso, Moreira ressalta que:

Grande parte dos livros didáticos não mencionam personagens negros; todas as referências que eles recebem são brancas. Questionamentos sobre essa realidade encontram resistência tremenda de pais brancos e mães brancas que não admitem a discussão sobre as tradições culturais da população negra, o que muitos classificam como negativas (Moreira, 2024, p. 305).

Muitos educadores também evitam abordar o assunto por medo de cometer erros ou desrespeito, justamente por não terem formação adequada. Isso cria um ciclo de silêncio que beneficia a manutenção do *status quo*, do domínio do imaginário cristão como "universal". Sobre a formação de docentes, Drescher e Fernandes ressaltam que:

A partir daqui é fundamental que discentes conheçam as religiões de matriz africana, como a Umbanda e o Candomblé, principalmente para que possam respeitá-las, buscando promover a efetiva liberdade, almejando diminuir o desrespeito e o racismo e fomentando uma cultura de paz (Drescher da Cruz; Fernandes, 2022, p. 73-74)

Um currículo decolonizado é urgente para que crianças e jovens, em especial negros e negras, vejam suas histórias e espiritualidades representadas com dignidade, rompendo com a falsa hierarquia que coloca o sagrado cristão como superior.

Defendemos, portanto, que os professores precisam ter acesso a informações históricas e teológicas precisas sobre as religiões de matriz africana, livres de

distorções e preconceitos. Esse conhecimento os capacitará a atuar como agentes multiplicadores, promovendo na escola e na comunidade o respeito à diversidade religiosa e o combate ao racismo.

2.7 Interculturalidade crítica: encruzilhadas para re-existir ao racismo religioso e re-viver a escola

A educação brasileira enfrenta o desafio de superar estruturas coloniais que perpetuam desigualdades raciais e religiosas, reproduzindo as "colonialidades". Essa lógica ainda se manifesta no ambiente escolar. Os materiais didáticos e currículos frequentemente apresentam as tradições e espiritualidades africanas de forma simplificada e carregadas de imprecisões, abordando de forma reducionista ou generalista (Oliva, 2012).

A maioria dos livros apresenta os orixás apenas em contextos folclóricos (Silva, 2005b), sem vinculação com resistência histórica ou negando sua teologia complexa, em um contraste com a universalização das narrativas cristãs. Contra essa marginalização, a interculturalidade crítica emerge como proposta decolonial, indo além do multiculturalismo superficial que silencia ou domestica as diferenças (Candau, 2012).

Ao refletir sobre os tipos existentes de multiculturalismo, Candau (2012) aponta que, por meio de ações assimilacionista e diferencialista, buscam integrar os grupos marginalizados e discriminados aos valores socialmente valorizados pela cultura hegemônica, ou, quando reconhece as diferenças, priorizam que essas ocupem espaços próprios e específicos para se expressarem com liberdade, longe dos olhos da sociedade, ou celebradas apenas em datas ou locais específicas.

Para a autora, esses são tipos de multiculturalismo neoliberal - que opera como um dispositivo de dominação — anulando ou incorporando a diversidade para neutralizar conflitos e manter a ordem colonial. A autora defende, portanto, a interculturalidade crítica (multiculturalismo interativo) - que emerge das lutas dos movimentos indígenas e afrodescendentes, visando a descolonização do saber, do ser e do poder.

A interculturalidade crítica, para a autora, difere radicalmente das abordagens multiculturalistas que dominam as políticas educacionais atualmente. Enquanto as perspectivas assimilacionista e diferencialista domesticam as diferenças para mantê-

las sob controle, a perspectiva crítica proposta por Walsh (2009a, 2009b, 2012) - interculturalidade crítica - emerge das lutas dos movimentos negros e indígenas como projeto político de decolonização.

Para a autora, essa distinção se traduz na diferença entre “não incluir” ou incluir o estudo da ciência africana apenas como “elemento cultural exótico”. No âmbito prático, a autora argumenta que a implementação da interculturalidade crítica na escola demanda uma reestruturação curricular que incorpore saberes plurais e histórias marginalizadas ou ignoradas.

Aqui temos o ponto crucial para entender por que iniciativas educativas superficiais, como a inclusão simbólica de conteúdos étnicos em currículos hegemônicos, falham em enfrentar o racismo estrutural. Como Walsh (2019a) e Tubino (2005) argumentam, o multiculturalismo neoliberal “não questiona as regras do jogo”, enquanto a interculturalidade crítica expõe e confronta as assimetrias que inviabilizam diálogos autênticos.

Silva (2018, p. 133) aponta que em sociedades “baseada na uniformidade cultural e social, transforma diferenças em desigualdades, com marcante desvantagem para negros, indígenas, empobrecidos”. Professores são levados a associarem alunos negros (e suas religiosidades) a problemas de desempenho, restando o “silenciamento” da escola como estratégia de enfrentamento, reflexo do que Almeida (2018) classifica como racismo institucional.

Por isso, compreendemos que, para uma efetiva abordagem da perspectiva multicultural crítica no ambiente escolar, não devemos apenas incluir conteúdos sobre religiões afro-brasileiras, mas sim desnaturalizar a suposta neutralidade do currículo e desconstruir estereótipos e preconceitos enraizados no imaginário social, uma vez que os obstáculos estruturais ainda persistem.

Como alerta Kilomba (2019), não basta incluir os excluídos no sistema que os oprime – é preciso transformar as bases epistêmicas da escola. Isso exige romper com o “daltonismo cultural” (Stoer; Cortesão, 1999, p. 56) que invisibiliza hierarquias raciais e religiosas, adotando, como propõe Walsh (2009a), intervenções que desloquem o eixo do poder epistêmico.

Walsh (2005a, 2005b) ainda salienta que a interculturalidade deve ser vivida a partir da experiência da decolonialidade, rompendo com os legados eurocêntricos que dominam as instituições educativas. Candau (2018) destaca que o “empoderamento” desses grupos é um passo fundamental para a superação das assimetrias de poder.

Isso inclui a criação de políticas institucionais que assegurem a representatividade negra e indígena nos espaços decisórios da escola, bem como a implementação de projetos que visem ao enfrentamento do racismo e da intolerância religiosa.

A pedagogia decolonial proposta por Walsh — inspirada em Paulo Freire e Franz Fanon — oferece diretrizes para essa transformação. Se Freire enfatizou a educação como ato político de humanização, Fanon acrescentou a dimensão ontológica da racialização: a desumanização do colonizado não é metafórica, mas estrutural.

Assim, a escola deve ir além da conscientização sobre desigualdades; precisa fomentar o "re-existir" e "re-viver" (Walsh, 2009a), processos nos quais estudantes negros e indígenas se reconhecem como sujeitos plenos de história e conhecimento, desenvolvendo, por exemplo, práticas com narrativas autobiográficas para resgatar histórias de vida e memórias comunitárias para contrapor à "história única" eurocêntrica, deslocando o eixo de poder do currículo. Como bem alerta, Chimamanda Ngozi Adichie:

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir só nas histórias negativas é simplificar minha experiência e não olhar para as muitas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história (Adichie, 2019, p. 14).

Silva (2013) adverte que essas iniciativas não são "inclusivas", mas transgressoras, pois demandam a reestruturação das próprias bases da escola. Como lembra Fanon (1961, p. 30), a descolonização é "um programa de desordem absoluta"; na escola, essa desordem se traduz em romper silêncios, desmontar hierarquias e, sobretudo, sonhar coletivamente outros futuros possíveis.

Temos que ter em mente que o racismo religioso é face dessa colonialidade. No Brasil, as religiões de matriz africana são alvo de racismo, onde a escola frequentemente reproduz essa violência simbólica e material, seja pela omissão, seja pela promoção de festividades cristãs como universais ou pela negação sistematizada, demonização e até mesmo coação física e psicológica.

A luta contra o racismo religioso na escola não é apenas pedagógica, mas ética e política. O combate ao racismo religioso no ambiente escolar exige mais que a aplicação de leis antirracistas - demanda uma revolução epistêmica que coloque a

interculturalidade crítica no centro do projeto pedagógico. Novamente, como argumenta Kilomba (2019, p. 137), "não basta incluir os excluídos no sistema que os exclui; é preciso transformar o sistema".

Fanon (1961, p. 126) afirma que a descolonização implica "uma nova linguagem, uma nova humanidade" — no caso, uma pedagogia que restitua o sagrado como eixo de resistência. A escola, assim, deve ser reinventada como um espaço de produção cultural e política, onde o combate ao racismo seja parte integrante do projeto pedagógico, favorecendo o diálogo entre diferentes cosmovisões e fortalecendo a construção de um projeto educativo comum, em contraponto a um projeto único.

A escola, enquanto espaço de formação cidadã, tem o dever de assumir esse desafio, promovendo práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças, ao mesmo tempo em que lutam pela igualdade de direitos, que, nas palavras de Walsh (2009a, p. 37), permita "in-surgir, re-existir e re-viver".

Somente assim será possível romper com as amarras do colonialismo e do racismo, edificando uma sociedade mais justa e plural, incluindo um futuro onde a espiritualidade negra não precise ser tolerada, mas seja reconhecida como parte essencial do ser brasileiro, e assim, ampliem o presente para caberem todos os futuros possíveis, ou nas palavras de Boaventura Santos (2006, p. 178), "precisamos de um presente alargado, capaz de hospedar futuros plurais".

2.8 Formação docente multicultural e a umbanda: um antídoto ao daltonismo religioso

A formação de professores em contextos bilíngues e multiculturais precisa transcender o ensino de línguas para incorporar saberes ancestrais não-europeus, descolonizando o currículo e valorizando epistemologias historicamente silenciadas.

Essa tem sido a defesa de pesquisadores da área de Linguística Aplicada sobre a educação bilíngue crítica, como Megale (2022), El Kadri (2022) e Megale e El Kadri (2023a, 2023b). Tem sido também propostas recentes produzidas no âmbito de escolas bilíngues públicas, como no caso de Ibiporã (Santos; Santos; El Kadri, 2022; Bressam, 2024).

Nesse processo, a Umbanda emerge como um potente referencial formativo para combater o racismo religioso, oferecendo um modelo vivo de interculturalidade

crítica. Mais do que tolerar diferenças, a formação docente deve adotar uma postura ativa de transformação social, problematizando relações de poder no ato de ensinar, conforme propõe Candau (2020).

A Umbanda, síntese de tradições africanas, indígenas, orientais e europeias, exemplifica o multiculturalismo interativo – abordagem que vai além do assimilacionismo ou do diferencialismo, promovendo diálogos entre culturas em condições de igualdade (Candau, 2012).

A perspectiva intercultural defendida por Candau (2012, p. 23), é intencionada a promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, defendendo “uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, a fim de favorecer a construção de um projeto comum, não único.

Dentro dessa visão, Candau (2012), com base em Walsh (2001) apresenta as 05 características que especificam esta perspectiva, que direciona essa opção episteme e sua ação pedagógica, sendo:

- (1) promoção deliberada da inter-relação entre culturas;
- (2) compreensão das identidades como processos dinâmicos;
- (3) valorização dos processos de hibridização cultural;
- (4) consciência crítica dos mecanismos de poder; e,
- (5) articulação indissociável entre diferença e desigualdade.

Frente a essas visões, nos perguntamos: como formar professores capazes de “lidar” com a diversidade, e a partir dela, desconstruir ativamente os epistemicídios que sustentam o racismo, em especial o racismo religioso?

É em busca dessa questão que propomos uma formação docente que entrelaça a Interculturalidade Crítica e a diversidade religiosa - aqui, com foco na Umbanda- e com a proposta de desenvolver olhares que vejam as diferenças como horizonte ético — e não como problema a ser gerido.

Diante dessas perspectivas e frente a urgência de inserir saberes religiosos não hegemônicos no currículo escolar, apresentamos a inserção da Umbanda enquanto expressão multicultural e religiosa, como uma das narrativas possíveis que devem permear o currículo escolar em propostas que se pretendam críticas.

Enquanto religião afro-brasileira, a Umbanda apresenta-se como um exemplo paradigmático da **primeira característica do multiculturalismo interativo** (Candau,

2008), a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade.

Nascida no início do século XX, no contexto urbano do Rio de Janeiro, a Umbanda emergiu como um fenômeno sincrético que articula elementos das tradições africanas, indígenas, européias e espiritualistas (kardecistas e orientalistas), constituindo-se, portanto, como um espaço de confluência e negociação cultural.

Como destaca Prandi (1998, p. 152), a Umbanda é "uma religião brasileira por excelência", pois não apenas incorpora diversidade, mas também a transforma em uma nova síntese, mediando simbolicamente as tensões entre distintas matrizes culturais que compõem a sociedade brasileira.

A capacidade da Umbanda em fomentar a inter-relação cultural manifesta-se em sua estrutura ritual e cosmológica, que integra orixás africanos, entidades indígenas, espíritos que, quando vivos, eram marginalizados e figuras da religiosidade europeia e oriental. Essa amalgamação não é mera justaposição, mas um processo dinâmico de diálogo intercultural, no qual diferentes tradições formam um sistema coeso, e ainda, de certa forma identificáveis independentemente.

Como uma das religiões afro-brasileira, a Umbanda exemplifica de maneira paradigmática a **segunda característica do multiculturalismo interativo** (Candau 2008), que concebe as culturas como processos dinâmicos em constante elaboração e ressignificação. Sua própria gênese histórica reflete um movimento de síntese cultural que não se limita à mera preservação de tradições estáticas, mas as reelabora em diálogo com novos contextos sociais.

Considerando as diversas pesquisas de Ari Pedro Oro (1999, 2002, 2008), considero que a Umbanda é "uma tradição inventiva", pois, mesmo mantendo vínculos com matrizes africanas, indígenas e espíritas, reinventa-se continuamente em resposta às demandas de seus fiéis e às transformações da sociedade brasileira.

Esse caráter processual manifesta-se na plasticidade ritual e doutrinária da Umbanda, que absorve e adapta elementos de diferentes tradições sem rigidificá-los em estruturas imutáveis. Os orixás, por exemplo, embora tenham suas raízes nas religiões iorubás, são reinterpretados em consonância com valores cristãos e espíritas, adquirindo novos significados no contexto umbandista. Da mesma forma, as entidades como pretos-velhos e caboclos, ainda que remetem a figuras históricas e mitológicas, são ressignificados em diferentes terreiros, assumindo características locais e contemporâneas.

Maggie (1992) apresenta conceitos que entrelaçam com o segundo paradigma do multiculturalismo presente nesta religião, nos lembrando que a Umbanda não cristaliza suas entidades, mas as transforma em um eterno fluxo de memória e esquecimento, onde o passado é sempre invocado, mas nunca como uma prisão.

Assim, a Umbanda ilustra como as tradições religiosas podem ser simultaneamente “raízes históricas” e “ramos em crescimento”, articulando permanência e mudança, alinhado com os estudos de Stuart Hall (2003) sobre a identidade como um “processo sempre inacabado”, reforçando a perspectiva intercultural de que as culturas são, acima de tudo, projetos em devir.

A Umbanda constitui também um dos exemplos mais eloquentes da **terceira característica do multiculturalismo interativo** (Candau, 2008), que reconhece a hibridização cultural como força motriz na formação de identidades abertas e em permanente construção.

Surgida no contexto urbano brasileiro do início do século XX, ela encarna de forma paradigmática o princípio de que as culturas não são entidades puras ou estanques, mas sim produtos de intensos processos de mistura e ressignificação, como defende Sansi (2007), que as religiões afro-brasileiras representam uma metáfora viva do Brasil mestiço.

Sua cosmologia e prática ritual, convivem e se recombina com elementos das mais diversas tradições, configurando um sistema religioso singular que desafia qualquer tentativa de classificação essencialista. Esse processo manifesta-se não apenas em sua formação histórica, mas na própria dinâmica cotidiana dos terreiros, onde diferentes matrizes culturais são constantemente negociadas e atualizadas.

Neste sentido, a religião ilustra com particular clareza o argumento de Canclini (2011) sobre como os processos de hibridação cultural não representam a perda de identidade, nem mera justaposição, mas sim a possibilidade de sua reinvenção contínua, sempre aberta a novas influências.

A Umbanda, enquanto expressão religiosa afro-brasileira, exemplifica de maneira complexa a **quarta característica do multiculturalismo interativo** (Candau, 2008) ao revelar em sua trajetória histórica uma aguda consciência dos mecanismos de poder que atravessam as relações culturais.

Nascida no contexto brasileiro da pós-abolição, em meio às contradições de uma sociedade que buscava modernizar-se mantendo estruturas racistas e

hierárquicas, a Umbanda emergiu como espaço de resistência e negociação frente às relações desiguais de poder.

Como observa Capone (2004, p. 45), a religião desenvolveu-se como “uma estratégia de sobrevivência cultural” em um ambiente marcado pela perseguição às manifestações afro-brasileiras e pela imposição de modelos eurocêntricos de religiosidade. A Umbanda carrega em seu “DNA religioso” as marcas das assimetrias de poder que moldaram a formação cultural brasileira. A relação da Umbanda com os mecanismos de poder manifesta-se de forma ambivalente: por um lado, através de estratégias de acomodação às estruturas dominantes; por outro, mediante processos de subversão simbólica dessas mesmas estruturas.

A incorporação de elementos do catolicismo e do espiritismo kardecista, por exemplo, pode ser lida tanto como uma forma de obter legitimidade social, quanto como uma astúcia para preservar conteúdos africanos e indígenas. Como argumenta Maggie (1992), o sincretismo na Umbanda nunca foi ingênuo, mas sim uma resposta consciente às relações de força que marginalizam as religiões de matriz africana.

Essa dupla face revela como a religião negociou criativamente com as hierarquias impostas pela sociedade brasileira, demonstrando plena consciência dos mecanismos de poder em jogo e capacidade de tensionar as relações de poder. A religião não apenas sofre os efeitos das assimetrias culturais, mas as tematiza em sua prática ritual, como evidenciam suas entidades.

Os “pretos-velhos”, por exemplo, encenam de forma performática a memória da escravidão e suas consequências no presente, apresentando-as como espiritualmente elevados e sublimes, contrapondo o imaginário social de inferiores ou primitivos.

A experiência histórica da Umbanda com a discriminação religiosa - desde a repressão policial no início do século XX até os ataques neopentecostais contemporâneos - reforça sua condição de tradição que se constitui com consciência das relações desiguais de poder. Como destaca Oro (2002), a resistência umbandista à intolerância demonstra como a luta pelo reconhecimento religioso é sempre uma luta por redistribuição simbólica de poder.

Nesse sentido, a Umbanda encarna a perspectiva intercultural ao revelar - em sua trajetória - que as trocas culturais nunca são neutras ou harmônicas, mas sim profundamente marcadas pelos conflitos e hierarquias que estruturam a sociedade.

A Umbanda apresenta-se como uma expressão religiosa que exemplifica com singular profundidade a **quinta característica do multiculturalismo interativo** (Candau, 2008), ao articular de maneira indissociável as dimensões da diferença cultural e da desigualdade social.

Como fenômeno religioso nascido nas periferias urbanas brasileiras, a Umbanda jamais pôde dissociar sua constituição identitária das condições materiais de existência de seus praticantes, majoritariamente oriundos dos estratos sociais marginalizados.

A capacidade da Umbanda de manter esta tensão produtiva manifesta-se em sua prática ritual cotidiana, onde questões espirituais e sociais constantemente se entrelaçam. Os terreiros funcionam não apenas como espaços de culto, mas como centros comunitários que oferecem desde atendimento espiritual e psicológico até apoio material em forma de comida, orientação e acolhimento.

Como observa Almeida (2016), o terreiro é um espaço onde o axé e o pão compartilham o mesmo altar, evidenciando como a religião recusa qualquer dicotomia simplista entre as demandas culturais e materiais de seus fiéis.

Essa perspectiva permite à Umbanda abordar as desigualdades sociais sem esvaziar as especificidades culturais que as marcam, reconhecendo que a pobreza de um filho-de-santo não se separa de seu pertencimento étnico-racial e social. As entidades espirituais da Umbanda encarnam precisamente esta complexa relação entre diferença e desigualdade.

Conforme estudado por Prandi (2003, 2005), cada consulta a um preto-velho é ao mesmo tempo um ato de afirmação cultural e um exercício de denúncia social. As palavras do ‘velho escravo’, ecoam tanto os saberes ancestrais quanto as dores do presente, demonstrando como a religião mantém unidas essas dimensões que outras abordagens tendem a separar.

Santos (2002) destaca que os ataques contra terreiros revelam como o ódio religioso nunca é apenas cultural, mas (sempre) também classista e racial. A resistência umbandista à violência religiosa constitui assim não apenas uma defesa da diferença religiosa, mas uma luta contra múltiplas formas de desigualdade que se reforçam mutuamente.

A religião oferece, assim, um modelo de ação que supera a falsa oposição entre as “políticas de igualdade com políticas de identidade”, Candau (2012) aponta para a construção de uma sociedade verdadeiramente aberta e equilibrada. Nesse

sentido, defendemos que a Umbanda, compreendida à luz do multiculturalismo interativo com suas cinco características fundamentais, oferece um potente referencial para a formação docente e possibilidades de combate frente ao racismo religioso.

2.9 Do Silêncio Monocultural ao Axé Plurilíngue! “Uma meta a alcançar”

A vertente da educação bilíngue crítica acredita que a missão da educação bilíngue é a de ampliar repertórios linguísticos e culturais, preparando estudantes para um mundo globalizado (Liberali; Megale; Vieira, 2022; El Kadri, 2022; Megale; El Kadri, 2023). No entanto, sem uma perspectiva crítica e decolonial, essa modalidade de ensino pode paradoxalmente se tornar um agente de reforço da colonialidade do poder, do saber e do ser (Liberali; Megale; Vieira, 2022).

El Kadri (2022) alerta que a inserção de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, muitas vezes reforça uma "pretensa neutralidade" que, na prática, privilegia culturas anglófonas hegemônicas (EUA, Inglaterra, Canadá) enquanto marginaliza saberes africanos, indígenas e afro-brasileiros. Nesse contexto, a escola, que deveria ser um espaço de diversidade, acaba por reproduzir hierarquias coloniais.

Essa dinâmica é particularmente problemática em escolas bilíngues, onde a ausência de discussões sobre espiritualidades negras no currículo em português se amplifica no ensino em inglês, reforçando a ideia de que tais conhecimentos são "menos válidos" ou "não universais".

No contexto do ensino bilíngue, isso significa reconhecer que o combate ao racismo religioso é inseparável do letramento racial e da descolonização do saber. A linguagem não é uma ferramenta neutra, mas um campo de poder onde a dominação se materializa. Conforme exposto por Fanon (2008, p. 33), "falar é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização". Dessa forma, o projeto colonial impôs línguas europeias como "civilizadoras", resultando no linguicídio (aniquilamento de línguas) e no assassinato de conhecimentos de povos originários e africanos.

Esse processo inferiorizou saberes ancestrais, relegando-os à categoria de "crença" ou "superstição" em oposição à "ciência" e à "religião" europeias. O racismo religioso é a manifestação direta desse epistemicídio.

A escola bilíngue, ao adotar acriticamente materiais didáticos e perspectivas do norte global, corre o risco de aprofundar essa dinâmica, reforçando a ideia de que o conhecimento e a espiritualidade válidos são aqueles de origem branca e europeia.

A experiência pioneira do Complexo Educacional Bilíngue Prof^a. Ivanildes Gonçalves Nalim, na cidade de Ibiporã (PR), pode servir como referencial para outras escolas brasileiras, demonstrando que é possível pensar e praticar o ensino de inglês sem o enfoque em reproduzir a supremacia cultural anglo-americana.

A proposta do material didático utilizado na primeira escola bilingue do Paraná, Global Kids (El Kadri; Saviolli, 2020), por exemplo, é analisada à luz de referenciais teóricos como a interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2009) e da educação bilíngue heteroglóssica (García, 2009), oferecendo subsídios valiosos para a formação docente no enfrentamento ao racismo religioso e na promoção de uma educação antirracista.

O material, com base nos estudos de Ferreira (2015), apresenta uma abordagem inovadora ao integrar o Letramento Racial Crítico (LRC) em contextos de educação bilíngue, destacando a importância de romper com discursos hegemônicos e eurocêntricos que perpetuam desigualdades raciais e culturais. A proposta do material é analisada em El Kadri, Saviolli e Santos (2022). As autoras do artigo demonstram que o Letramento Racial Crítico (LRC) pode ser aplicado desde a educação infantil, utilizando narrativas que representam positivamente protagonistas negras, como as obras *Sulwe* e *Lara's Black Dolls* (Ferreira, 2015), para desconstruir estereótipos e promover a autoestima de todas as crianças do seu quadro de alunado.

Ao trazer bonecas negras, histórias de empoderamento e atividades que valorizam traços culturais africanos, o Global Kids cria um espaço para discutir questões raciais de forma integrada. Por exemplo, a atividade com as bonecas Abayomi, associadas à resistência cultural africana, não apenas promove o orgulho racial, mas também abre caminho para discutir a espiritualidade de matriz africana, muitas vezes alvo de discriminação. Ao escolher narrativas que fogem do eurocentrismo, o material didático propõe um currículo que reconhece a pluralidade cultural e religiosa, desafiando a lógica colonial que invisibiliza saberes não hegemônicos. Essa abordagem é particularmente relevante para o combate ao racismo religioso, pois permite que crianças e educadores reflitam sobre a diversidade de crenças e práticas espirituais, muitas vezes estigmatizadas em ambientes escolares.

No entanto, a complexidade do racismo religioso e das desigualdades estruturais exige mais do que inovações materiais: é imprescindível investir na formação docente comprometida com a justiça social. "a formação de professores é urgente e indispensável para que aconteçam avanços nas práticas antirracistas na escola [...] para que os docentes compreendam melhor suas suposições e crenças sobre outros grupos raciais e isso pode promover um repensar da prática docente" (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022 p. 113).

Sobre a formação crítica, Megale (2018, p. 14-15) afirma que é fundamental pensar a formação do professor em "cenários multilíngues e multiculturais a partir de visões de língua e cultura que contemplem a complexidade linguística e as possibilidades de encontros interculturais no século XXI".

Desse modo, é preciso repensar a formação desse professor com o intuito de não reforçar o caráter excludente do que é denominado educação bilíngue de prestígio. De outra feita, mediante práticas pedagógicas intencionais desenvolvidas por professores preparados para atuarem nesses contextos, deve-se apostar na possibilidade de desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas que levariam a possíveis diálogos, como afirma Maher (Megale, 2018, p. 15).

A formação deve estar pautada no pluralismo de culturas, até porque dificilmente teremos uma cultura brasileira no singular, estática ou monolítica. Um dos papéis mais importantes da escola, nesse cenário, é a possibilidade de propiciar aos estudantes vivências com narrativas/discursos diversos para além daqueles que os alunos já têm em seu círculo familiar, contribuindo para a sua formação multicultural. Segundo Megale,

As identidades culturais, em contexto de bilinguismo, "esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente". Não se trata, portanto, de uma simples "justaposição de culturas": nesses contextos, o sujeito bilíngue faz sínteses culturais, tornando-se, assim, um sujeito culturalmente híbrido (Megale, 2018, p. 12).

Para colaborar com essa proposta, alinhado ao Letramento Racial Crítico, que a unidade educacional desenvolve, defendemos a inserção da religiosidade afro-brasileira de Umbanda na formação docente, não como um mero objeto de estudo, mas como uma pedagogia viva da interculturalidade Crítica e do pluralismo cultural.

Sua própria constituição como religião afro-brasileira sincrética encarna os princípios do multiculturalismo interativo, proposto por Candau (2008). Aprender com

a Umbanda, portanto, significa formar professores capazes de ir além da tolerância, construindo ativamente uma escola que, como os terreiros, seja um espaço de acolhimento das diferenças e de enfrentamento conjunto das desigualdades.

Assim, ao articular materiais disruptivos e formação continuada, a educação bilíngue pode, de fato, tornar-se um instrumento de re-existência e libertação, conforme propõe a interculturalidade crítica, a educação decolonial, o letramento racial e a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), lançada pelo MEC em 2024, que direciona a educação brasileira para a formação humana integral, para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No próximo capítulo, tratamos da metodologia do estudo.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento os percursos metodológicos da pesquisa, explicitando sua natureza qualitativa, de base interpretativista crítica, conforme Denzin (2018). Descrevo a concepção e a implementação do produto educacional — a formação docente presencial mediada por materiais digitais — bem como a caracterização dos participantes e os procedimentos éticos que orientaram todo o processo investigativo.

Detalho ainda, os instrumentos de geração de dados, que incluem questionários aplicados no pré-formação e no pós-formação, além dos registros produzidos durante o encontro formativo. Por fim, apresento os fundamentos da Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2009), explicitando as etapas analíticas adotadas e a síntese interpretativa inicial dos dados, que orienta a leitura crítica dos deslocamentos, resistências e ressignificações observados ao longo da pesquisa.

3.1 Natureza da Pesquisa

A natureza da pesquisa se enquadra no paradigma qualitativo crítico, conforme delineado por Norman Denzin (2018), ao assumir explicitamente um compromisso ético, político e epistemológico com o enfrentamento das desigualdades estruturais, com a justiça social e com a transformação de práticas educacionais historicamente atravessadas pelo racismo religioso. Tal enquadramento ultrapassa uma concepção descritiva ou meramente interpretativista da pesquisa qualitativa, posicionando a investigação como uma prática social situada, implicada e orientada para a mudança.

A pesquisa assume, desde sua formulação, que o racismo religioso não se trata de um fenômeno pontual ou de ordem individual, mas de uma expressão do racismo estrutural, ancorada em processos históricos de colonialidade do poder, do saber e do ser. Ao articular linguagem, religião, raça e educação bilíngue, o estudo evidencia como as escolas — especialmente aquelas vinculadas ao ensino de línguas de prestígio — podem operar como espaços de reprodução de hierarquias raciais, epistêmicas e espirituais. Tal problematização converge com a defesa de Denzin (2018) de que a pesquisa qualitativa crítica deve expor as condições históricas e sociais que sustentam práticas discriminatórias naturalizadas.

Um elemento central que insere esta investigação no campo da pesquisa qualitativa crítica é a centralidade das vozes docentes ao tentar compreender, como

pergunta de pesquisa, como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema.

Conforme argumenta Denzin (2018), a pesquisa crítica deve priorizar as narrativas, experiências e interpretações dos sujeitos que vivenciam cotidianamente as contradições produzidas por políticas públicas, discursos hegemônicos e instituições sociais. Neste estudo, professores de uma escola pública bilíngue são compreendidos não como meros informantes, mas como atores sociais historicamente situados, cujas percepções, silêncios, resistências e deslocamentos discursivos revelam os efeitos do racismo religioso na prática pedagógica e na constituição de identidades docentes.

Outro aspecto fundamental que consolida o enquadramento crítico da investigação é seu caráter interventivo e transformador. A pesquisa não se limita a mapear percepções docentes sobre as religiões afro-brasileiras, mas propõe e implementa uma formação docente voltada ao letramento racial e à diversidade religiosa, concebida como produto educacional e como ação pedagógica intencional. Essa dimensão interventiva dialoga diretamente com a compreensão de Denzin (2018) de que a pesquisa qualitativa crítica deve operar como práxis, isto é, como ação reflexiva orientada à transformação social.

A formação proposta, ancorada na interculturalidade crítica e em perspectivas decoloniais, cria condições para que os professores problematizem crenças naturalizadas, ressignifiquem conceitos associados às religiões afro-brasileiras e revisitem suas próprias práticas pedagógicas. Desse modo, a pesquisa produz não apenas dados, mas processos formativos, evidenciando deslocamentos discursivos e tensionamentos que revelam o potencial emancipatório da investigação qualitativa crítica.

Além disso, o estudo se alinha à crítica de Denzin (2018) às políticas neoliberais de educação e formação docente. Ao problematizar o silêncio institucional em torno do racismo religioso, a inefetividade da laicidade no espaço escolar e a ausência de materiais didáticos e formações específicas, a pesquisa questiona modelos normativos e tecnicistas que reduzem a formação docente a competências instrumentais. Em contraposição, defende uma formação situada, ética e politicamente comprometida com os direitos humanos e com a justiça epistêmica.

A escolha da interculturalidade crítica como referencial teórico reforça ainda mais o caráter qualitativo crítico da investigação. Ao compreender o currículo como espaço de disputa simbólica e política, o estudo evidencia que a inclusão de saberes afro-religiosos não se restringe à representatividade, mas envolve o reconhecimento da legitimidade desses saberes enquanto formas válidas de conhecimento. Tal posicionamento converge com a defesa de Denzin (2018) de que a pesquisa qualitativa crítica deve desafiar monoculturas epistemológicas e ampliar os horizontes do que conta como conhecimento legítimo.

Por fim, a escrita da pesquisa se configura como um ato ético-político. Ao nomear o racismo religioso, denunciar seus efeitos no cotidiano escolar e propor caminhos formativos para seu enfrentamento, o estudo assume o que Denzin (2018) denomina de produção de autoridade moral. Ainda que apresentada em formato acadêmico convencional, a argumentação desenvolvida ao longo do trabalho busca provocar reflexão, incômodo e deslocamento, contribuindo para a transformação de práticas e discursos no campo da educação bilíngue pública.

Dessa forma, ao articular compromisso com justiça social, centralidade das vozes docentes, rejeição da neutralidade, intervenção formativa, crítica à colonialidade e defesa da justiça epistêmica, a presente investigação se consolida como uma pesquisa qualitativa crítica, alinhada a um paradigma transformador que compreende a educação bilíngue como espaço de disputa, resistência e possibilidade de re-existência frente ao racismo religioso.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa se inscreve no campo da investigação qualitativa crítica ao adotar procedimentos que rompem com a lógica distanciada e neutralizante da pesquisa tradicional e assumem a investigação como prática situada, relacional e transformadora. A pesquisa se organiza a partir de uma formação docente interventiva, concebida simultaneamente como espaço de produção de dados e de desenvolvimento profissional, na qual os professores são convidados a problematizar crenças naturalizadas, refletir criticamente sobre suas práticas e ressignificar sentidos atribuídos ao racismo religioso no contexto da escola bilíngue.

A escuta das vozes docentes, realizada por meio de questionários diagnósticos, momentos formativos e instrumentos pós-formação, ocupa lugar central no desenho metodológico, permitindo compreender não apenas o que os professores dizem, mas como seus discursos se deslocam ao longo do processo formativo. Assim,

os passos metodológicos adotados — envolvimento ético-político do pesquisador, intervenção formativa e escuta crítica dos participantes — evidenciam uma concepção de pesquisa orientada pela práxis, pelo compromisso com justiça social e pela transformação das práticas educativas, características constitutivas da pesquisa qualitativa crítica.

3.2 O papel do pesquisador

Essa escolha metodológica implica a rejeição explícita da noção de neutralidade científica. O estudo reconhece que tanto os participantes quanto o pesquisador estão inseridos em relações de poder e pertencimentos sociais que atravessam o processo investigativo. A explicitação de minha trajetória pessoal enquanto umbandista e gestor educacional, não configura um viés a ser eliminado, mas uma posição ética e política assumida, em consonância com o que Denzin (2018) denomina de responsabilidade moral do pesquisador qualitativo crítico.

A pesquisa, assim, se constrói a partir de uma relação sujeito–sujeito, rompendo com hierarquias tradicionais entre quem pesquisa e quem é pesquisado. Segundo Denzin (2018), a pesquisa qualitativa crítica emerge como resposta às limitações impostas pela racionalidade neoliberal, pela cultura da auditoria e por modelos de produção de conhecimento que se pretendem neutros, universais e descontextualizados. Nesse paradigma, a investigação deixa de ter como objetivo central apenas compreender a realidade e passa a assumir a responsabilidade de questionar, desestabilizar e transformar as estruturas de poder que produzem exclusão, silenciamento e injustiça social. É nesse horizonte que se inscreve o presente estudo, ao eleger o racismo religioso como objeto de análise e intervenção no contexto da educação bilíngue pública

Assim, atuei de forma implicada na escola, como delineia esse paradigma de pesquisa: não apenas como observador, mas como sujeito historicamente situado que intervém, dialoga e constrói conhecimento em interação com os participantes, reconhecendo que a produção de dados é inseparável das relações sociais e de poder que a atravessam.

3.3 Contexto da Pesquisa

O Complexo Educacional Professora Ivanilde Gonçalves Nalin, localizado no município de Ibiporã (PR), constitui a primeira escola bilíngue pública do estado do Paraná. No ano de 2022, a instituição iniciou a implementação da modalidade de ensino bilíngue, em parceria com a Fundação de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Estadual de Londrina (FAUEL), contando com o apoio de pesquisadores e especialistas reconhecidos na área (El Kadri; Saviolli; Santos, 2023)

A unidade escolar situa-se na região oeste da cidade, em um bairro popular, vizinho ao parque industrial do município e próximo à divisa com a cidade de Londrina. Oferece atendimento em período integral na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, contemplando crianças de 0 a 5 anos (creche e pré-escola) e estudantes de 6 a 10 anos (Ensino Fundamental I).

Atualmente, a escola atende 289 alunos, sendo 108 na Educação Infantil e 181 no Ensino Fundamental I. O corpo docente é composto por 10 educadoras na Educação Infantil e 19 docentes no Ensino Fundamental I, dentre os quais se incluem três professores regentes de língua adicional, atuando no ensino bilíngue. A equipe pedagógica conta ainda com duas coordenadoras e uma diretora, totalizando 32 profissionais docentes na unidade.

A escolha do Complexo Educacional como campo de pesquisa deu-se, inicialmente, por critérios de proximidade geográfica e conhecimento prévio da instituição, fatores que favoreceram a atuação em campo. Entretanto, a decisão foi igualmente motivada pelo fato de a escola adotar materiais pedagógicos alinhados ao Letramento Racial Crítico (LRC) e desenvolver práticas educacionais de caráter decolonial, como exemplificado pela substituição de referências tradicionais eurocentradas, a exemplo da utilização da figura da “capivara da Páscoa” em lugar do “coelhinho da Páscoa” (Megale; El Kadri, 2023b; Bressam, 2024; Santana (2025).

A escolha por esse contexto se deu devido ao meu envolvimento como gestor municipal na implementação desta unidade e na perspectiva adotada pela escola (El Kadri; Saviolli; Santos, 2025), que, desde sua concepção - Projeto Político-Pedagógico (PPP), por exemplo e materiais pedagógicos criados pela escola - tem a interculturalidade crítica como orientadora na construção curricular.

Soma-se a esse contexto a participação ativa de pesquisadores e docentes da Universidade Estadual de Londrina (UEL) nas atividades do complexo educacional, o

que configura a unidade e seu corpo docente como um campo aberto à pesquisa acadêmica, por meio de convênios, bolsas de estudo e termos de parceria institucional. Destaca-se, ainda, que entre os professores da unidade há mestres formados pela UEL, bem como mestrandos e doutorandos, o que contribui para a consolidação de um ambiente favorável à investigação científica e à reflexão crítica sobre as práticas educacionais.

A parceria com a Universidade tem possibilitado que pesquisa-ensino-extensão andem de maneira paralela nesse contexto, posicionando a escola como um lugar reconhecido de produção de conhecimento. Como exemplo, são trabalhos produzidos no âmbito do projeto “Educação Bilíngue pública”: pesquisas de mestrado e doutorado sobre propostas formativas para a interculturalidade crítica (Bressam, 2024), sobre as percepções dos pais (Zucoloto, 2025), sobre as percepções docentes (Zancopé, 2025), sobre a formação colaborativa vivenciada na escola (Santana (2025) e sobre co-ensino (Márcio Pantoja, MEPEM/Uel, em andamento), além de outras pesquisas em formato de artigo que exploram principalmente as práticas curriculares interculturais (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022; Megale; El Kadri, 2023; El Kadri; Saviolli; Megale, 2023).

Neste sentido, pelos professores já terem discutido e utilizado a perspectiva, como pode ser evidenciado no trabalho de Santana (2025), que investigou a formação continuada dos professores tratando da interculturalidade crítica e de Bressam (2024), que propôs um e-book pela perspectiva intercultural, todos trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto financiado pelo CNPq, coordenado pela orientadora deste estudo, imaginamos que a discussão sobre o racismo religioso possa encontrar um lugar de ressignificação.

3.4 Coleta de dados do questionário pré-formação

A fim de atingir os objetivos e dar conta da proposta de averiguar como professores compreendem e interpretam a proposta de introdução de religiosidade afro-brasileira, foi aplicado inicialmente questionário pré-formação com 19 perguntas de múltipla escolha (APÊNDICE 01).

A primeira etapa do questionário corresponde ao perfil do participante, e apresenta as seguintes questões: "Como quer se identificar?"; "Quanto tempo de profissão, em sala de aula, você tem?"; se "Você conhece a perspectiva de

interculturalidade crítica?"; "Qual é a sua religião?"; além de "quais formações você já participou sobre Educação Bilíngue?".

Após, inicia o questionário pré-formação com 10 perguntas de dimensão escolar e pessoal e mais 09 de dimensão religiosa, além de um campo aberto para livre contribuição do participante (comentários). Foram elaboradas perguntas com respostas de múltipla escolha, organizadas em um gradiente de acolhimento a resistência (01 a 05).

As opções seguem da visão mais acolhedora e antirracista até a mais resistente e discriminatória, preenchidas anonimamente, resguardando o sigilo, a fim de não identificar ou expor o participante. Esse mapeamento inicial das percepções permitiu delinear o perfil do grupo de professores, além de identificar os principais desafios para a formação. A seguir, demonstramos o gradiente de acolhimento/resistência que utilizamos para classificar o questionário:

Quadro 2 – Gradiente de aceitabilidade

GRADIENTE DE ACOLHIMENTO A RESISTÊNCIA
1. VISÃO ACOLHEDORA / ANTIRRACISTA <i>Reconhecimento da legitimidade e valor cultural</i>
2. VISÃO NÃO PROBLEMATIZADA / NÃO REFLEXIVA⁴ <i>Reconhecimento sem aprofundamento.</i>
3. VISÃO AMBIVALENTE / SENSO COMUM <i>Percepção superficial ou carregada de estereótipos culturais.</i>
4. VISÃO PRECONCEITUOSA <i>Associação a ideias negativas generalizadas.</i>
5. VISÃO RADICAL / DEMONIZADORA <i>Discurso de ódio religioso explícito.</i>

Fonte: o autor.

Na dimensão escolar e pessoal, buscou entender se o professor, em sua vida docente ou pessoal, tem ou teve contato com as religiões afro-brasileira, se participaria de eventos ecumênicos, se já trabalhou com essa temática, como entende

⁴ Optou-se, após análise da banca, por substituir o termo "2. VISÃO NEUTRA/LEIGA" por "2. VISÃO NÃO PROBLEMATIZADA/NÃO REFLEXIVA", considerando que a noção de neutralidade é amplamente questionada nas pesquisas críticas em educação, uma vez que todo posicionamento discursivo é atravessado por contextos históricos, culturais e ideológicos. Entendo que essa mudança preserva integralmente o sentido da análise, eliminando a noção de neutralidade e mantendo o diálogo com o referencial teórico sem alterar o teor da pesquisa

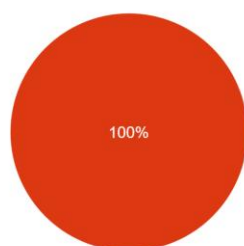
o estado laico dentro da escola, sua relação com símbolos religiosos das religiões de matriz africana, se tem entendimento do racismo religioso e se a educação bilíngue deve abordar a temática das religiões afro-brasileira.

A dimensão religiosa deste questionário está diretamente relacionado ao léxico sociolinguístico afro-brasileiro no recorte da Umbanda: visava identificar se os participantes compreendiam as palavras, os termos, as práticas e as concepções da religião, além da sua percepção sobre essas práticas.

O levantamento de dados para o questionário pré-formação - a consulta se gostariam de participar da formação e da pesquisa - foi realizado nos dias 18 e 24 de setembro de 2025, com a participação de 26 professores, destes, 02 informaram no próprio formulário do questionário que não desejavam continuar e 03 docentes estavam ausentes por licenças (maternidade, prêmio e médica), totalizando assim, 24 respostas⁵ às perguntas.

Gráfico 1 – Qual o motivo da sua não participação?

Qual o motivo da sua não participação
2 respostas



- Não aceito o termo
- Apenas não desejo participar
- Por convicção religiosa, prefiro não participar
- Não veja como essa pesquisa pode contribuir para minha docência
- Prefiro não informar

Fonte: o autor.

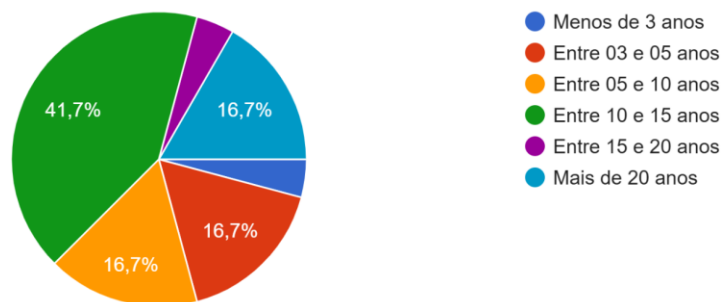
Destes, em relação ao tempo de profissão, 41,7% têm entre 10 e 15 anos de experiência docente, 16,7%, entre 05 e 10 anos; 16,7% entre 03 e 05 anos e novamente 16,7% com mais de 20 anos. Apenas um professor, 4,2%, tem menos de 03 anos e também apenas um (4,2%), entre 15 e 20 anos de sala de aula, demonstrando um perfil considerável de profissionais experientes na unidade, com 79% do corpo docente com mais de 05 anos de vivência escolar. O gráfico que segue materializa o perfil docente:

⁵ Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1eovdWgRZQWKmcZCy_NjaUy8tyJBUmPBF/view?usp=sharing

Gráfico 2 – Quanto tempo de profissão, em sala de aula, você tem? Incluindo a docência em rede pública e particular?

Quanto tempo de profissão, em sala de aula, você tem? Incluindo a docência em rede pública e particular.

24 respostas



Fonte: o autor.

Fato importante para destacar é que 70,8% dos professores afirmaram ter conhecimento da perspectiva de interculturalidade crítica na educação bilíngue, entretanto, ao informar que formações já realizaram, deram destaque para: Educação Bilíngue de 120 horas, Alfabetização Bilíngue e co-teaching no ensino bilíngue.

Em nenhuma resposta destacaram expressamente a realização de formação sobre multiculturalismo e/ou interculturalidade, embora saibamos que a própria proposta didática tenha sido embasada nesta perspectiva e os docentes terem recebido formação longitudinal sobre o tema, conforme pudemos constar em El Kadri, Santana e Megale (2025) e Santana (2025).

Sobre a religiosidade do corpo docente da unidade, 79,2% se afirmam católicos, 19 das 24 respostas, e as demais 05 respostas tiveram 01 (4,2%) afirmação para fé distintas, que relaciono aqui: Evangélica/protestante, Espírita (Kardecista), Cristã, sem religião específica, Testemunha de Jeová e 01 em branco.

Os participantes foram identificados - no questionário pré-formação - conforme desejavam, podendo utilizar o nome verdadeiro ou fictício, ou sem nenhum registro (em branco).

A última etapa do questionário pré-formação possibilitou o entrevistado declarar sua opinião por escrito, frente a seguinte pergunta: “Aponte suas preocupações/dúvidas/interesses/medos relacionados ao tema da Umbanda ou às práticas educativas que trazem discussões sobre a religiosidade afro-brasileira”. Dos

26 participantes, 12 contribuíram. A análise dos dados e das opiniões escritas dos participantes será descrita em capítulo específico.

3.5 Coleta de dados do questionário pós formação

Para atingir o objetivo da pesquisa, que é, verificar como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem e re(interpretam) a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema, realizamos o questionário pós formação online⁶ (APÊNDICE 02) entre os dias 20 de outubro a 21 de outubro de 2025.

Dos 21 professores disponíveis na unidade, 12 participaram do encontro, e desses, 8 responderam ao questionário pós formação. No questionário de pós formação, não houve identificação, sendo os depoimentos coletados organizados entre 01, 02 e 03, conforme ordem de postagem.

Foram elaboradas 04 perguntas: "Sobre o racismo religioso", "Sobre o multiculturalismo crítico", "Sobre o estado laico", "Sobre as políticas públicas voltadas à superação do racismo", com respostas de múltipla escolha, organizadas em gradiente de acolhimento até radicalização.

Foram realizadas também 02 perguntas sobre como o docente classifica a importância dos módulos "Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos" e "Você fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos", escolhendo entre as opções: Sem importância, Pouca importância, Mediano, Bem importante e Muito importante.

A leitura das respostas foram feitas por categorias, articulando percentuais e escolhas de resposta; interpretação à luz do gradiente: acolhedora, ambivalente, preconceituosa e radical; e observações colhidas pelos formador segundo orientações da análise de conteúdo (Bardin, 2009)

Na sequência o partícipe pode avaliar se "essa formação é importante para os demais professores da rede municipal de educação?", com 87,5% avaliando com 05 estrelas (nota máxima) e 12,5% com 01 estrela. Também foi perguntado a religião, sendo 75% católicos, 12,5% Evangélica/protestante e 12,5% Espírita (Kardecista).

⁶ Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/16ZEM68QyfDtW5AhcgLEHQGNVQ1gb3bzm/view?usp=sharing>

Por fim, o questionário pós formação permitia deixar sugestões ou comentários sobre a formação, de forma livre para apontamentos. Dos 08 que responderam, apenas 03 preencheram esse campo, e como mencionado acima, foram identificados como 01, 02 e 03, conforme ordem de postagem. A análise dos dados será descrita em capítulo específico.

A seguir, descrevo a metodologia utilizada na formação.

3.6 Metodologia da Formação

A formação docente foi realizada no turno vespertino, das 13:30 às 16:45, do dia 29 de setembro, data sugerida pela própria secretaria de educação, devido à ausência de alunos na unidade neste dia e ao conselho de classe realizado no período matutino, possibilitando assim que os professores participassem no período da tarde.

No dia da formação docente, estavam presentes no complexo bilíngue 21 professores, com a ausência justificada de 08 por motivo diversos, sendo 02 por atestado médico, 01 por licença maternidade, 01 por licença prêmio e 04 jornada vespertina em outra instituição. Nove professores que estavam na unidade optaram por não participarem. Dos 21 disponíveis na unidade, 12 participaram do encontro.

Figura 2 – Professores participantes da formação



Fonte: o autor.

A escolha por uma formação presencial foi essencial para estabelecer um diálogo reflexivo que confronte preconceitos (Candau, 2020), pois essa modalidade, segundo Gomes e Silva (2006), favorece uma abordagem dialógica e sensível a temas complexos como o racismo religioso, facilitando trocas significativas entre os participantes.

A formação foi gravada em celular próprio do pesquisador, somente em áudio, durante todo o período da formação, com pausas no período de intervalo. O áudio foi transcrito parcialmente, considerando principalmente as falas e interações dos professores, que serviram para demonstrar as percepções dos participantes ao lidar com o tema. Durante o encontro formativo, a fim de manter a política de não identificação das opiniões dos participantes, foram utilizadas letras (entre A e Z) para organizar as falas dos professores.

Optamos por utilizar na formação (também) as perguntas respondidas na pesquisa pré-formação (*vide guia digital*). Cada pergunta - ao mesmo tempo que alimenta a pesquisa diagnóstica - poderão ser usadas no Guia Digital como "Tema Gerador" para orientar a formação e o debate, permitindo uma reflexão pessoal e conjunta entre os participantes, estratégia respaldada por Freire (1996), que possibilita uma problematização mais qualificada dos conceitos, especialmente aqueles inicialmente menos familiares aos educadores.

A formação foi organizada em 05 (cinco) etapas. As etapas 01, 02 e 03 foram guiadas por perguntas geradoras dos temas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3 – Organização da formação conforme Guia Digital

ETAPA	TEMA	PERGUNTAS	DIMENSÃO
01	<i>O professor, a escola e a religiosidade afro-brasileira</i>	08	Escolar
02	<i>Racismo Estrutural no Racismo Religioso</i>	01	Conceitual
03	<i>Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos</i>	01	Pedagógica

Fonte: o autor.

A etapa 04, com o tema: *“É hora de saber mais: Você fala “macumbeis”?”*, abordou a dimensão religiosa, apresentando o léxico sociolinguístico afro-brasileiro no recorte da Umbanda.

A etapa 05, intitulada “*Roda de Conversas*”, tem o objetivo de promover uma abertura ao diálogo, entendimentos e percepções sobre a religiosidade afro-brasileira, o papel da escola, da educação bilíngue, além dos conceitos e perguntas abordados durante a formação. Gomes e Silva (2006) defendem que momentos dialógicos são essenciais para consolidar aprendizados e desenvolver estratégias coletivas de enfrentamento ao racismo na escola, nesse recorte, o racismo religioso.

Desta forma, a formação busca compreender e apresentar novas concepções aos professores acerca da fé de matriz africana, a percepção do racismo - em destaque no seu viés religioso, a compreensão de práticas pedagógicas multiculturais - principalmente no recorte do bilinguismo, e o entendimento do léxico sociolinguístico relacionado a essas religiões, especialmente a Umbanda.

O módulo 01, “O professor, a escola e a religiosidade afro-brasileira”, foi enviado via Guia Digital com as respostas dadas pelos professores da unidade, haja visto o pouco tempo disponível, e porque as perguntas lá propostas seriam abordadas nos demais módulos.

Abrimos a formação teórica, com o módulo 02, “Racismo Estrutural no Racismo Religioso”, e encerramos a primeira parte com o módulo 03, “Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos”.

Após o intervalo foi realizada a segunda parte da formação, módulo 04, “É hora de saber mais: Você fala macumbeis?” e a “Roda de Conversas”. A análise do encontro será descrita em capítulo específico.

A seguir, descrevo a metodologia utilizada para o produto educacional.

3.7 Metodologia do Produto Educacional

O produto educacional seguiu as etapas metodológicas propostas por Leffa (2003) para a produção de material didático. Assim, utilizamos as fases de análise (diagnóstico contextual e revisão bibliográfica) e desenvolvimento (criação e estruturação do material). A metodologia proposta por Vilson José Leffa (2003) estrutura-se em quatro etapas inter-relacionadas – análise, desenvolvimento, implementação e avaliação.

A etapa de análise partiu da constatação da ausência de recursos sistemáticos sobre racismo religioso nas escolas - evidenciada por mim enquanto gestor educacional do município, mas também pelas pesquisas que estavam sendo

conduzidas pelo grupo que evidenciam a dificuldade em se pensar em perspectivas outras para além do cristianismo (Ex. Páscoa), na pesquisa de Santana (2025) - lacuna que, segundo Gomes (2012), perpetua visões estereotipadas sobre as religiões afro-brasileiras.

Na fase de desenvolvimento, definiu-se que o produto educacional deve problematizar o racismo religioso e demonstrar como a interculturalidade crítica pode contribuir para o letramento racial. Além disso, a fase de análise contou com a revisão bibliográfica.

A revisão bibliográfica reforçou o que vivenciei enquanto gestor e evidenciou a escassez de materiais pedagógicos que abordem essa temática de forma crítica, reforçando a necessidade de um recurso que auxilie na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma educação antirracista e intercultural, com bases no letramento religioso.

Mesmo na escola em recorte, com uso da perspectiva da interculturalidade crítica sobre diversas práticas, tais como sobre o racismo, o empoderamento feminino, a relação do indígena com a natureza, etc., - e também entres os pesquisadores analisados - não há propostas exclusivas com a temática do racismo religioso.

A fase de desenvolvimento - criação e estruturação do material - decorreu de um percurso metodológico que tomou o referencial teórico deste artigo como matriz de decisões de design curricular, linguagem e usos formativos.

Partiu-se do diagnóstico de campo — a experiência em rede municipal bilíngue e os episódios de rejeição pública a manifestações afro-religiosas — para delimitar o problema de pesquisa e, simultaneamente, o foco pedagógico do material: formar docentes para reconhecer e enfrentar o racismo religioso como expressão do racismo estrutural, especialmente em contextos de educação bilíngue.

Essa problematização, tratada no texto acadêmico de base com ênfase na interculturalidade crítica, na colonialidade (do saber, do poder e do ser) e na dinâmica “estabelecidos/outsideiros” aplicada ao campo religioso, orientou a adoção da Umbanda como eixo pedagógico privilegiado e definiu tanto os objetivos quanto a arquitetura do guia digital, concebido desde o início como apoio à formação presencial e também como recurso autônomo de estudo.

Nesse sentido, a fase de desenvolvimento combinou curadoria teórico-conceitual (racismo estrutural, leis racialistas/antirracistas, conceitos de

epistemicídio/linguicídio, crítica ao eurocentrismo e ao “daltonismo cultural”), seleção de conteúdos sociolinguísticos (glossário, usos e sentidos de termos de matriz africana), percursos formativos com perguntas geradoras e instrumentos de reflexão docente, conforme o contexto escolar.

O resultado é um guia digital organizado em apresentação, módulos temáticos — por exemplo, o módulo sobre racismo estrutural e racismo religioso, com trilhas que articulam história, legislação e prática pedagógica — e sessões de mediação (“Considerações Finais: Roda de conversa”), acompanhadas de orientações com participação dos docente, compondo um produto cujo formato pretende responder diretamente às lacunas de formação e ao risco de folclorização das religiões afro-brasileiras identificados na pesquisa.

Figura 2 – Módulos do Guia Digital



Fonte: o autor.

O e-book pode ser acessado neste link: https://www.canva.com/design/DAGxG8_aRPU/I-FhR4mie3R0tbA4WiLDcQ/view?utm_content=DAGxG8_aRPU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=uniquelinks&utlId=h456fb1e6d4

Do ponto de vista dos princípios, o guia digital foi ancorado na tese de que a educação bilíngue, para ser efetivamente plural, precisa ser crítica, decolonial e antirracista, rompendo com hierarquias epistêmicas que historicamente inferiorizaram espiritualidades negras. O referencial sustenta esse ponto ao articular no material de apoio:

(i) a centralidade da interculturalidade crítica como horizonte político-pedagógico;

(ii) a leitura do racismo religioso como fenômeno histórico e sistêmico que excede o “preconceito” e se consolidou por legislação, discurso científico racista e práticas institucionais;

(iii) a crítica à racialização das línguas e à mercantilização do inglês em escolas bilíngues, que podem reproduzir desigualdades se não forem intencionalmente reorientadas; e,

(iv) a potência pedagógica da Umbanda — por sua teologia sincrética e por sua história de resistência — como chave para produzir letramento racial e religioso, reposicionar vocabulários, símbolos e saberes e reconstituir justiça cognitiva no cotidiano escolar.

Esses princípios teóricos foram traduzidos, no produto, em objetivos formativos explícitos (letramento racial e religioso, glossário acessível, currículo intercultural), em uma malha legal de referência (Constituição, Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e PNEERQ) e em uma engenharia didática que alterna contextualização histórica, análise crítica de discursos, estudo de casos e vivências de sala de aula, sempre com mediações que deslocam a leitura binária “religião X crença”, “civilização X barbárie”, típica da colonialidade do sagrado.

Figura 3 – A escola e a luta antirracista



Fonte: o autor.

Quanto à lógica de criação e ao modo de uso, o material foi desenhado para operar como “ponte” entre teoria e prática, com três movimentos encadeados. Primeiro, um movimento de esclarecimento conceitual e histórico que situe o(a) professor(a) no debate e ofereça linguagem comum para nomear o fenômeno — daí a combinação de textos curtos, excertos legais e perguntas geradoras no início de cada unidade.

Segundo, um movimento de implicação docente, que convida à autorreflexão e à escuta situada por meio de instrumentos simples (enquetes, quadros de percepção, rodas de conversa com “chegadas e saídas” de cada encontro), permitindo documentar deslocamentos de entendimento ao longo da formação.

Terceiro, um movimento de ação didática, usos do glossário sociolinguístico, reflexões com componentes curriculares e atenção ao contexto bilíngue (questionamentos do português/inglês sem hierarquização de prestígio), de modo que o guia digital sirva tanto para formação continuada em serviço quanto para planejamento de aulas e projetos interdisciplinares.

Figura 4 – A formação e reflexão docente



Fonte: o autor.

Na implementação prevista — na escola bilíngue municipal indicada neste texto —, recomendou-se a leitura orientada da apresentação e do módulo sobre racismo estrutural/religioso como base comum; a partir daí, a equipe pôde escolher percursos modulares conforme necessidades (por exemplo, iniciar por legislação e direitos quando o obstáculo for a compreensão da laicidade, ou pelo glossário quando emergirem conflitos linguísticos na escola).

Ao final de cada ciclo, os registros das rodas e dos instrumentos de percepção alimentam a análise qualitativa da formação descrita na metodologia do estudo, fechando o circuito entre investigação e intervenção.

Por fim, a fase de implementação se deu durante a formação interventiva. O guia digital criado e intitulado "Letramento Racial e Diversidade Religiosa na Escola Bilíngue: Em quantas línguas eu falo o meu axé?"⁷, foi utilizado na formação docente realizada na primeira escola bilíngue pública do Paraná, articulando base conceitual, percursos de estudo e instrumentos de mediação para enfrentar o racismo religioso em contextos de educação bilíngue.

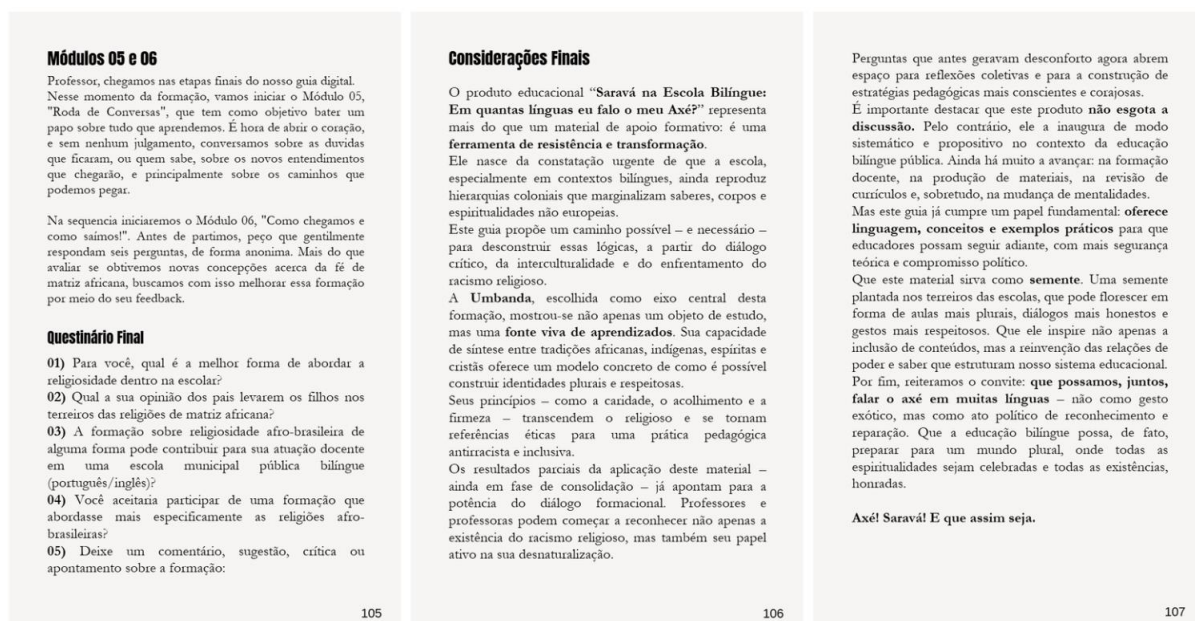
Quanto ao modo de uso, a lógica interna de cada módulo combina "tema gerador", trilhas de leitura breves e guiadas, perguntas de implicação docente e

⁷ Inicialmente a formação docente e o guia digital foram apresentadas com o nome "Saravá na Escola Bilíngue: Em quantas línguas eu falo o meu axé?", todavia seu título foi alterado, conforme explicado mais a frente nos itens "3.9 Questões Éticas" e "Considerações Finais", deste trabalho.

propostas de transposição didática. Seu uso pode ser realizado por meio de formações presenciais e híbridas e, também, recurso autônomo de consulta e estudo, sempre combinando perguntas geradoras, reflexões docentes e orientações didáticas.

No que tange à estrutura, o índice organiza o conteúdo em unidades temáticas sequenciadas: uma Apresentação; o Módulo 01, “Racismo Estrutural e Racismo Religioso”; o Módulo 02, “Umbanda, Educação Bilíngue e os Multiculturalismos”; o Módulo 03, “Você fala ‘macumbeis’?”; e o Módulo 04, dedicado à mediação formativa por meio de “Roda de Conversas”, seguidos de “Considerações Finais”.

Figura 5 – Considerações Finais



Fonte: o autor.

O Guia abre-se com uma apresentação que explicita a finalidade do material — oferecer subsídios teóricos e práticos para o letramento racial e religioso de professores, com foco na valorização das religiões de matriz africana, especialmente a Umbanda, e no alinhamento entre educação bilíngue e interculturalidade crítica.

Os objetivos formativos que orientam essas unidades estão explicitados logo no início: promover o letramento racial e religioso, oferecer um glossário sociolinguístico contextualizado sobre a Umbanda, estimular a reflexão crítica sobre currículos interculturais e antirracistas, articular educação bilíngue e interculturalidade crítica questionando hierarquias de saberes e línguas, e sustentar a formação continuada com metodologias participativas e dialógicas.

Figura 6 – interculturalidades e diálogos docentes



Fonte: o autor.

A fase de avaliação do produto educacional se dará por meio da análise posterior a este trabalho, visto que, na prática, o guia digital não foi completamente acessado pelos professores durante a formação, mesmo disponibilizado, não promoveu engajamento entre os docentes, ficando seu acesso visível a todos via lousa digital durante a formação, diferentemente do que foi previsto na implementação acima, que previa o download anteriormente do material e sua consulta previa e acompanhamento individualizado via celular ou tablet. Todavia, após abordagens na formação, e o apontamento que no material de apoio o assunto se aprofundava, alguns docentes mostraram interesse em analisá-lo.

3.8 Análise de dados

A análise dos dados desta pesquisa foi realizada à luz da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (2009), compreendida como um conjunto de técnicas que visa à descrição objetiva, sistemática e inferencial dos conteúdos manifestos e latentes da comunicação. Tal abordagem mostrou-se adequada ao objetivo interpretativista do estudo, ao permitir compreender os sentidos atribuídos pelos docentes às religiosidades afro-brasileiras no contexto da escola pública bilíngue.

O procedimento analítico seguiu as três fases propostas por Bardin (2009): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação (p. 95–102). Na pré-análise, realizou-se a leitura flutuante dos questionários pré-formação, pós-formação e da transcrição integral do encontro

formativo, buscando uma aproximação global do corpus e a identificação de eixos temáticos recorrentes. Nessa etapa, foram definidos os critérios de organização do material e as unidades de análise, conforme recomenda Bardin.

Na fase de exploração do material, os dados foram submetidos a um processo de codificação, no qual se identificaram unidades de registro — palavras, expressões, justificativas e formulações recorrentes — agrupadas segundo unidades de contexto, considerando a situação de enunciação e o momento formativo em que emergiram (Bardin, 2009). As respostas dos questionários pré e pós-formação foram analisadas por pergunta, permitindo observar regularidades discursivas, tensões e deslocamentos semânticos.

No caso das questões fechadas, do questionário pré-formação, utilizou-se um gradiente (Quadro 02: Gradiente de aceitabilidade), que variou de visões acolhedoras/antirracistas a posições de rejeição e demonização, possibilitando a leitura qualitativa das escolhas dos participantes para além de sua frequência numérica.

Já as questões abertas, do questionário pré-formação, foram submetidas a um processo de codificação temática, no qual expressões como “falta de conhecimento”, “medo de conflitos”, “não é tema da escola” ou “respeito, mas não concordo” foram agrupadas em núcleos interpretativos, permitindo compreender não apenas o posicionamento explícito, mas também as racionalidades subjacentes às respostas.

Na etapa de exploração do material do questionário pós-formação, as respostas foram analisadas a partir dos núcleos de sentido que se estabilizaram, observando-se especialmente mudanças semânticas no uso de termos como Umbanda, Exu, terreiro, macumba e laicidade. As respostas foram cotejadas com o gradiente de aceitabilidade utilizado no questionário pré-formação, permitindo identificar movimentos de transição — por exemplo, de posições ambivalentes para um acolhimento informado.

As questões abertas do pós-formação foram tratadas como material discursivo privilegiado para captar processos de ressignificação, reconhecimento de limites pessoais, avaliação da formação e possíveis impactos na prática pedagógica, em consonância com a perspectiva interpretativista da pesquisa.

As categorias analíticas não foram definidas a priori, mas emergiram do próprio corpus, em consonância com o caráter indutivo da Análise de Conteúdo temática (Bardin, 2009, p. 117-118). Desse processo resultaram categorias centrais, como

desconhecimento pedagógico/insuficiência formativa, e categorias contextuais, como laicidade compreendida como neutralidade protetiva e medo de reação externa, entendidas como condições simbólicas e institucionais que modulam as falas docentes.

Além dessas, identificaram-se categorias residuais, constituídas por enunciados menos frequentes, porém semanticamente densos, relacionados a traços de demonização e estigmatização das religiosidades afro-brasileiras. Conforme Bardin (2009), a baixa frequência não invalida a relevância interpretativa desses elementos, pois certos índices pouco numerosos podem ser altamente significativos, funcionando como reveladores de resistências latentes e imaginários persistentes no discurso analisado.

A análise da transcrição do encontro formativo foi conduzida de modo a evidenciar questões específicas para os objetivos da pesquisa. Aqui, não trouxemos as interações na íntegra e selecionamos apenas sequências discursivas que nos eram importantes para o momento de análise.

Na etapa final, de tratamento e interpretação, os dados foram articulados ao referencial teórico do estudo, permitindo inferências sobre os limites e possibilidades da formação docente no enfrentamento do racismo religioso no contexto da educação bilíngue.

3.9 Questões Éticas

Nesta pesquisa, pautamo-nos na perspectiva de Reis e Egido (2017) sobre ética burocrática e ética emancipatória, que está diretamente relacionada à forma como o pesquisador se posiciona diante dos participantes e da produção do conhecimento. A ética burocrática, para Reis e Egido (2017), caracteriza-se pelo cumprimento formal de exigências institucionais e normativas — como aprovação em comitês de ética, uso de termos de consentimento, anonimização e pseudônimos — orientando-se prioritariamente pela agenda do pesquisador e mantendo relações assimétricas de poder, nas quais o participante é tratado como fonte de dados e não como sujeito da pesquisa.

Assim, nesta pesquisa, seguimos a ética burocrática ao obtermos a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) pelo parecer de número 58723722.0.0000.5231), no âmbito do projeto de pesquisa financiado pelo CNPq

intitulado “Educação Bilíngue Pública” - que integrou autorização da Secretaria de Educação para realização da pesquisa. Também obtivemos dos profissionais pertencentes ao ensino bilíngue da rede pública de educação do município de Ibiporã-PR, o consentimento a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 03).

A ética burocrática foi complementada pela não identificação dos participantes, cabendo ao participante a decisão de utilizar o nome verdadeiro ou fictício, ou apenas deixando o campo "Como quer se identificar?" em branco. Deixaram o espaço sem preencher (vazio) ou com apenas caracteres sem formar palavras, quatro participantes. Os demais professores que preencheram o questionário pré-formação (22 deles) utilizaram nomes fictícios, apelidos e, entre esses, três nomes completos.

Já a ética emancipatória - segundo Reis e Egido (2017) é definida pelo dialogismo, pelo cuidado com o outro e pela relevância social da pesquisa, reconhecendo os participantes como agentes ativos na construção dos sentidos. Nessa perspectiva, destacam-se práticas como o retorno das análises aos participantes, a incorporação de suas vozes no texto final, a possibilidade de revisão interpretativa a partir do diálogo e a explicitação das limitações do olhar do pesquisador, de modo a deslocar o foco do mero controle normativo para uma postura ética comprometida com a justiça social, a responsabilidade compartilhada e a transformação dos contextos investigados.

Desse modo, incorporamos a ética burocrática neste trabalho, primeiramente, pela própria construção dialógica da formação, reconhecendo os participantes como agentes ativos na construção dos sentidos (Reis; Egido, 2017). Também prevemos, após a qualificação, via entrega do texto final, o retorno das análises dos participantes, que terão suas vozes/percepções incorporadas na análise final.

Como parte da ética emancipatória, que prevê explicitamente a possibilidade de revisão interpretativa a partir do diálogo e a explicitação das limitações do olhar do pesquisador, exemplificamos, por exemplo, a alteração no título deste trabalho, apesar desta alteração significar uma contradição conceitual na nossa proposta.

Inicialmente, a formação e o guia digital foram apresentados com o nome "Saravá na Escola Bilíngue: Em quantas línguas eu falo o meu axé?" Após a formação e divulgação de stories sobre a formação, houve relatos de profissionais e de membros da comunidade externa que se sentiram prejudicados e ou ofendidos com a proposta de se discutir a Umbanda na formação de professores da escola bilíngue

pública, concluindo automaticamente que se tratava de um ato religioso ou proselitista. Como parte da ética emancipatória que preza pelo zelo, conforto e incorporação da revisão interpretativa a partir do diálogo, optamos por alterar o título devido à compreensão, conforme já discutido no início deste trabalho, na seção sobre Linguagem.

Conforme explicita Fanon (2008), palavras como Orixá, Axé, Saravá, Orí, lalorixá, Exu, entre outras, são consideradas profanas e inferiores e a marca da africanidade recebe menor (ou nulo) "status religioso". Esse fato exemplifica e ratifica o fato de que o "homem-ideal" (Fanon, 2008) não pode utilizar-se desses léxicos para comunicar-se no campo religioso (e social), devendo assimilar os valores linguísticos do colonizador cristão para ser aceito como "cidadão de bem".

Contudo, consciente deste fato mas a fim de preservar e resguardar o desconforto dos participantes e de não minar o início de um trabalho formativo que desconstrua os preconceitos, e, por compreender que a questão precisa ser trabalhada de forma consistente, integrada e de maneira longitudinal na comunidade, optamos por este movimento integrativo.

No próximo capítulo, apresentamos a análise dos dados.

4 VOZES DOCENTES SOBRE A RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA

Este capítulo tem como objetivo dar centralidade à voz dos professores participantes da pesquisa, articulando-a aos objetivos propostos neste estudo, que buscam compreender como docentes de uma escola bilíngue municipal percebem as religiões de matriz africana no contexto escolar e de que maneira uma formação continuada pode contribuir para o enfrentamento do racismo religioso e para a ampliação de práticas pedagógicas interculturais.

À luz da pergunta de pesquisa — como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema? — o capítulo organiza-se em três momentos analíticos complementares.

Inicialmente, são apresentados e analisados os resultados do questionário pré-formação, que permitem identificar percepções, tensões e níveis de aceitabilidade previamente existentes; em seguida, são discutidos dados provenientes da gravação do encontro formativo, seus deslocamentos discursivos, dúvidas, resistências e processos de ressignificação (ou não).

Por fim, são analisadas as respostas do questionário pós-formação, possibilitando observar continuidades, se houve mudanças de posicionamento e os impactos formativos decorrentes da intervenção realizada, bem como os limites do processo, especialmente no que se refere à participação efetiva dos docentes e à institucionalização das discussões no cotidiano escolar.

4.1 Questionário Pré-formação (Dimensão Escolar/Pessoal)

O questionário pré-formação - aplicado antes do encontro formativo - teve como objetivo mapear as percepções iniciais dos docentes acerca da religiosidade afro-brasileira no contexto escolar, considerando tanto a dimensão pessoal — crenças, referências prévias, experiências individuais e repertórios simbólicos — quanto a dimensão escolar, relacionada às práticas pedagógicas, à compreensão da laicidade, ao currículo e às interações com famílias e comunidade. Abaixo compartilho o questionário na íntegra:

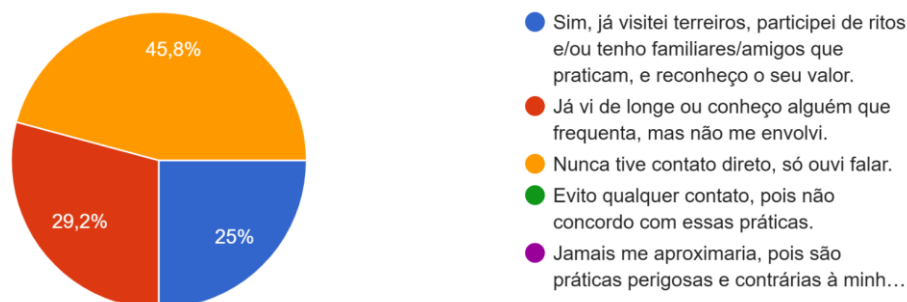
4.1.1 *Percepção sobre Contato com religiões de matriz africana.*

Na primeira questão do questionário pré-formação, “Você já teve contato com alguma prática religiosa de matriz africana?”, observou-se que 25% dos participantes afirmaram ter vivência direta e positiva com tais práticas, expressando uma visão acolhedora e antirracista. O gráfico que segue materializa essas experiências:

Gráfico 3 – Você já teve contato com alguma prática religiosa de matriz africana?

1.1 VOCÊ JÁ TEVE CONTATO COM ALGUMA PRÁTICA RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.1.2 *Percepção sobre as religiões de matriz africana.*

Na questão 1.2 (“Para você, qual melhor descreveria as religiões de matriz africana?”), verificou-se que 78,3% dos docentes reconhecem-nas como tradições ricas em cultura, história e espiritualidade, denotando uma visão acolhedora e antirracista. Outros 21,7% as consideram “religiões como qualquer outra, mas que não fazem parte da minha realidade”, revelando uma visão não problematizada respeitosa, mas ainda sem engajamento mais profundo. Nenhuma resposta manifestou hostilidade explícita, o que indica uma predominância de posturas abertas ao diálogo. Veja essas respostas no gráfico que segue:

Gráfico 4 – Das respostas abaixo, para você, qual melhor descreveria as religiões de matriz africana?

1.2. DAS RESPOSTAS ABAIXO, PARA VOCÊ, QUAL MELHOR DESCREVERIA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?

23 respostas



Fonte: o autor.

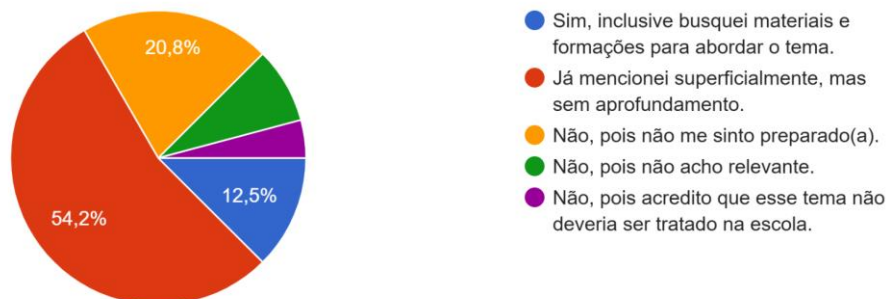
4.1.3 Percepção sobre uso em sala de aula.

Na questão 1.3, que indaga se os professores já trabalharam em sala de aula temas relacionados às religiões afro-brasileiras, 54,2% afirmaram tê-los mencionado apenas superficialmente, 20,8% declararam não se sentirem preparados e 12,5% afirmaram já ter desenvolvido atividades com materiais e formações específicas. Por outro lado, 8,3% consideram o tema irrelevante e 4,2% afirmam que ele não deve ser tratado na escola. Esse conjunto evidencia uma zona intermediária de ambivalência, com parte do corpo docente reconhecendo a importância do tema, mas ainda sem base formativa sólida ou segurança pedagógica para abordá-lo criticamente.

Gráfico 5 – Você já trabalhou em sala de aula temas relacionados às religiões afro-brasileiras?

1.3. VOCÊ JÁ TRABALHOU EM SALA DE AULA TEMAS RELACIONADOS ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?

24 respostas



Fonte: o autor.

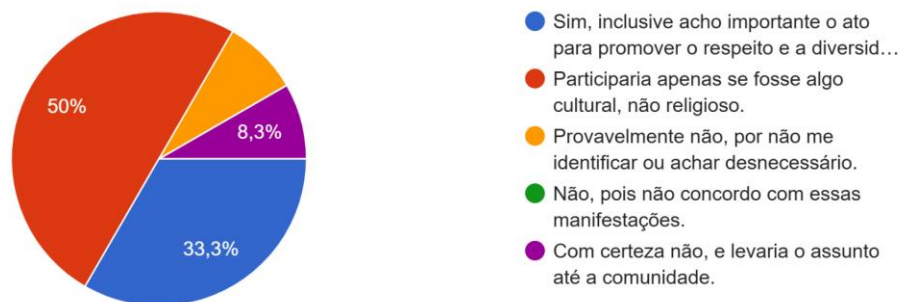
4.1.4 Percepção sobre participação em manifestação religiosa

Na questão 1.4, referente à participação em manifestações ecumênicas de matriz africana na escola, 33,3% demonstraram uma visão acolhedora, afirmando que participariam e veem valor na promoção da diversidade. Entretanto, 50% condicionam a participação apenas a aspectos culturais, sem conotação religiosa, expressando a não reflexão que religião e cultura são profundamente interligadas. Outros 16,6% assumem resistência, afirmando que não participariam ou que levariam o tema à comunidade, o que evidencia a persistência de tabus e receios.

Gráfico 6 – Você participaria dentro da escola - de forma ecumênica - de alguma manifestação religiosa de matriz africana?

1.4. VOCÊ PARTICIPARIA DENTRO DA ESCOLA - DE FORMA ECUMÊNICA - DE ALGUMA MANIFESTAÇÃO RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.1.5 Percepção sobre Uso de símbolos de religiões de matriz africana

Quanto à presença de símbolos afro-religiosos em espaços escolares (questão 1.5), o dado mais expressivo é que 87% dos respondentes acreditam que símbolos religiosos, em geral, deveriam ser evitados, evocando uma postura laica institucional. Apenas 8,7% defendem a representatividade igualitária de todas as religiões, e 4,3% reproduzem uma visão etnocêntrica cristã, justificando a exclusividade dos símbolos pela hegemonia cultural. A análise mostra uma compreensão equivocada de laicidade como a não representação de nenhuma religião no ambiente escolar (exclusão).

Entretanto, a resposta pode simbolizar/servir como mecanismo de exclusão simbólica (Elias, 2006) das religiosidades não hegemônicas, em uma tentativa de se auto-excluir para não criar espaço de abertura para outras religiões, uma vez que o espaço social já está imenso da religiosidade cristã, sendo a escola, muitas vezes, uma das poucas opções de acesso a discursos não homogêneo, inviabilizando a "desconstrução de categorias binárias e hierarquizadas" (Megale, 2018, p. 15), que mantém as religiosas europeias como verdadeiras, exclusivas ou superiores (Filizola; Botelho, 2019).

Gráfico 7 – Você acredita que - assim como há cruzes e símbolos cristãos nas unidades educacionais - deveria ter símbolos das religiões de matriz africana?

1.5. VOCÊ ACREDITA QUE - ASSIM COMO HÁ CRUZES E SÍMBOLOS CRISTÃOS NAS UNIDADES EDUCACIONAIS - DEVERIA TER SÍMBOLOS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?

23 respostas



Fonte: o autor.

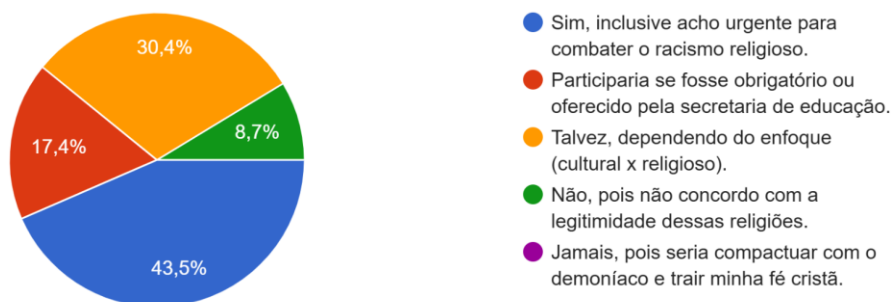
4.1.6 Percepção sobre aceitar em participar de formação sobre o tema:

Na questão 1.6, que trata da participação em formações sobre religiões afro-brasileiras, 43,5% afirmam que participariam por reconhecer a urgência do combate ao racismo religioso, enquanto 30,4% aceitariam dependendo do enfoque, e 17,4% apenas se fosse obrigatório. Apenas 8,7% recusariam a formação por discordância ideológica, configurando um quadro majoritário de abertura pedagógica e uma minoria resistente.

Gráfico 8 – Você aceitaria participar de uma formação que abordasse mais aprofundamento as religiões afro-brasileiras?

1.6. VOCÊ ACEITARIA PARTICIPAR DE UMA FORMAÇÃO QUE ABORDASSE MAIS APROFUNDADAMENTE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?

23 respostas



Fonte: o autor.

4.1.7 Percepção sobre pais que levam filhos no terreiro

Sobre o direito das famílias levarem filhos a terreiros (questão 1.7), 83,3% reconhecem o direito como legítimo, equiparando-o às demais religiões, e apenas 16,7% expressam desconfiança, resistência e intolerância, o que representa, aparentemente, um alto nível de reconhecimento da liberdade religiosa e acolhimento plural.

Gráfico 9 – Qual a sua opinião dos pais levarem os filhos nos terreiros das religiões de matriz africana?

1.7. QUAL A SUA OPINIÃO DOS PAIS LEVAREM OS FILHOS NOS TERREIROS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?

24 respostas



Fonte: o autor.

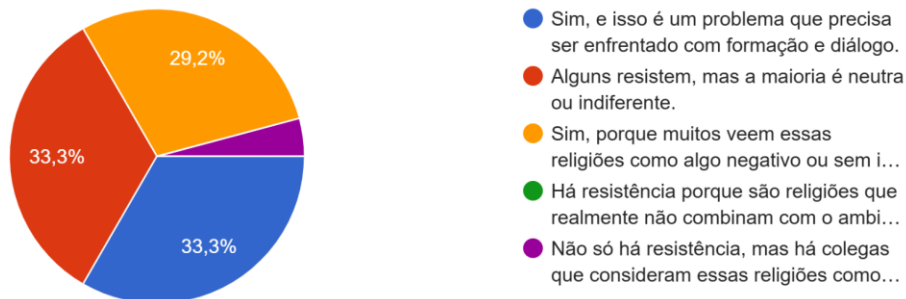
4.1.8 Percepção sobre resistência dos colegas

Quando questionados sobre a resistência entre colegas (questão 1.8), o grupo se dividiu: 33,3% percebem resistência explícita, 33,3% acreditam que existe neutralidade, 29,2% relatam visões negativas sobre as religiões afro-brasileiras, e 4,2% denunciam discursos demonizadores. Esse quadro revela a heterogeneidade das percepções docentes e reforça a necessidade de espaços formativos de diálogo intercultural.

Gráfico 10 – Você acredita que há resistência entre os colegas professores em discutir religiões de matriz africana?

1.8. VOCÊ ACREDITA QUE HÁ RESISTÊNCIA ENTRE OS COLEGAS PROFESSORES EM DISCUTIR RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.1.9 Percepção sobre racismo religioso

A questão 1.9, sobre a existência do racismo religioso, apresenta 65,2% de respostas que reconhecem claramente essa forma de discriminação como uma herança colonial, 17,4% associam o preconceito a outros fatores e 4,3% relativizam o fenômeno. Os dados indicam predominância de uma consciência crítica, ainda que convivendo com setores que naturalizam as desigualdades religiosas.

Gráfico 11 – Na sua opinião, existe racismo religioso?

1.9. NA SUA OPINIÃO, EXISTE RACISMO RELIGIOSO?

23 respostas



Fonte: o autor.

4.1.10 Percepção sobre inclusão do tema racismo religioso na Escola Bilíngue.

Por fim, na questão 1.10, que investiga se a educação bilíngue deve abordar as religiões afro-brasileiras, 43,5% defendem explicitamente sua inclusão curricular, 34,8% aceitam a abordagem de forma mais superficialmente, 13% restringem-na a menções contextuais e 8,7% se opõem. Assim, predomina uma tendência formativa positiva, com respostas favoráveis à presença do tema no currículo, embora ainda permeada por tensões entre laicidade e reconhecimento da diversidade cultural.

Gráfico 12 – Dentro da proposta de ensino bilíngue deve-se abordar a temática de religiões afro-brasileiras?

1.10 DENTRO DA PROPOSTA DE ENSINO BILÍNGUE DEVE-SE ABORDAR A TEMÁTICA DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?

23 respostas



Fonte: o autor.

4.2 Questionário Pré-formação (Dimensão Religiosa)

A dimensão religiosa do questionário pré-formação buscou identificar como os docentes compreendiam e avaliavam as religiões de matriz africana, bem como os sentidos associados aos termos, práticas e símbolos dessas tradições no imaginário pessoal e profissional. As questões exploraram percepções iniciais sobre legitimidade religiosa, estigmas recorrentes, medos, associações morais e referências construídas socialmente, permitindo evidenciar gradientes de acolhimento, ambivalência e rejeição antes da intervenção formativa.

4.2.1 Percepção sobre melhor definição de Umbanda

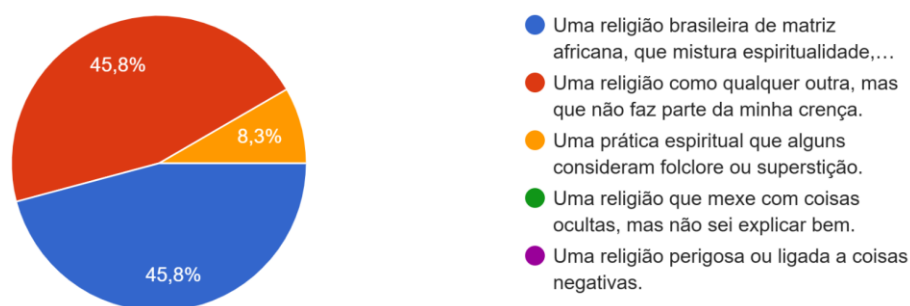
Na questão 2.1 (“O que é Umbanda?”), observou-se um equilíbrio entre duas tendências: 45,8% dos participantes definiram-na como “uma religião brasileira de matriz africana, que mistura espiritualidade, cultura e caridade”, enquanto outros 45,8% a classificaram como “uma religião como qualquer outra, mas que não faz parte da minha crença”.

Essa distribuição revela que metade do grupo demonstra reconhecimento consciente da legitimidade e valor cultural da Umbanda (visão acolhedora/antirracista), enquanto a outra metade apresenta uma visão não reflexiva, sem envolvimento ou conhecimento aprofundado. Apenas 8,3% atribuíram-lhe caráter folclórico ou supersticioso, refletindo visão preconceituosa leve, ainda presente, mas minoritária.

Gráfico 13 – O que é umbanda?

2.1. O QUE É UMBANDA?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.2.2 Percepção sobre Definição de macumba

Na questão 2.2 (“O que é macumba?”), a palavra — historicamente carregada de estigmas — funcionou como termômetro de preconceito linguístico. 54,2% reconheceu tratar-se de um termo genérico e pejorativo usado equivocadamente para designar rituais afro-brasileiros, demonstrando consciência crítica sobre o racismo linguístico.

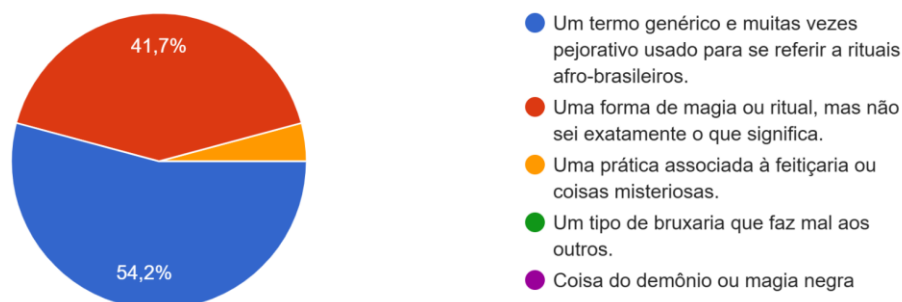
Outros 41,7% expressaram incerteza, dizendo que é “uma forma de magia, mas não sei exatamente o que significa”, representando uma visão leiga e

ambivalente. Apenas 4,2% associaram o termo a feitiçaria ou negatividade explícita, configurando resíduo de discurso demonizador, mas em proporção bastante reduzida.

Gráfico 14 – O que é macumba?

2.2. O QUE É MACUMBA?

24 respostas



Fonte: o autor.

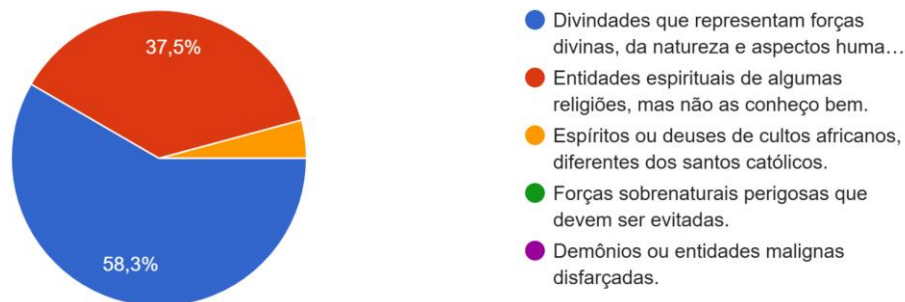
4.2.3 Percepção sobre definição de orixás

A questão 2.3 (“O que são os Orixás?”) mostrou que 58,3% reconheceram-nos como divindades que representam forças da natureza e aspectos humanos, expressando visão acolhedora e informada; 37,5% admitiram conhecê-los superficialmente, o que revela uma idéia não reflexiva, sem envolvimento ou conhecimento aprofundado, e apenas 4,2% reproduziram concepções distorcidas, associando-os a “espíritos diferentes dos santos católicos”. Nota-se, portanto, uma predominância de compreensão positiva sobre a cosmologia afro-brasileira.

Gráfico 15 – O que são Orixás?

2.3. O QUE SÃO OS ORIXÁS?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.2.4 Percepção sobre Exu

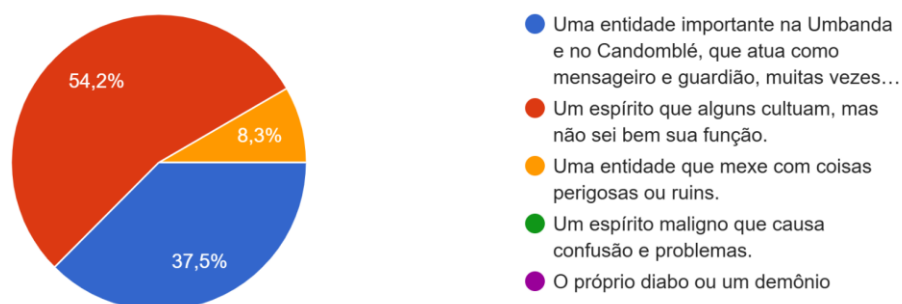
Na questão 2.4 (“O que é Exu?”), uma das mais sensíveis pelo histórico de estigmatização, 37,5% reconheceram sua função simbólica como mensageiro e guardião, embora 54,2% ainda admitam não compreender sua função (“um espírito que alguns cultuam, mas não sei bem o que faz”).

Esse alto índice de desconhecimento sugere lacuna formativa e resquícios do imaginário cristão-ocidental, que tende a associar Exu a forças negativas. Apenas 8,3% expressaram diretamente essa visão demonizadora. Assim, evidencia-se um campo fértil para decolonização das imagens religiosas e ressignificação dos sentidos de Exu na formação docente.

Gráfico 16 – O que é Exu?

2.4. O QUE É EXU?

24 respostas



Fonte: o autor.

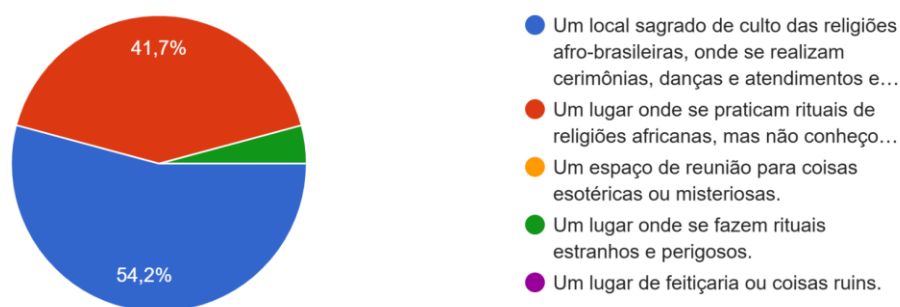
4.2.5 Percepção sobre Terreiro

Quanto à questão 2.5 (“O que é um terreiro?”), 54,2% o definiram corretamente como lugar sagrado de culto e cerimônia, enquanto 41,7% ainda o veem como “lugar onde se praticam rituais”, sem clareza simbólica, juntamente com 4,2% que associaram-no a algo “estranho ou perigoso”, revelando que o medo simbólico ainda persiste. ele é hoje minoritário entre o grupo pesquisado. O resultado indica compreensão cultural e respeito espacial, ainda que mediado por desconhecimento prático.

Gráfico 17 – O que é um terreiro?

2.5. O QUE É UM TERREIRO?

24 respostas



Fonte: o autor.

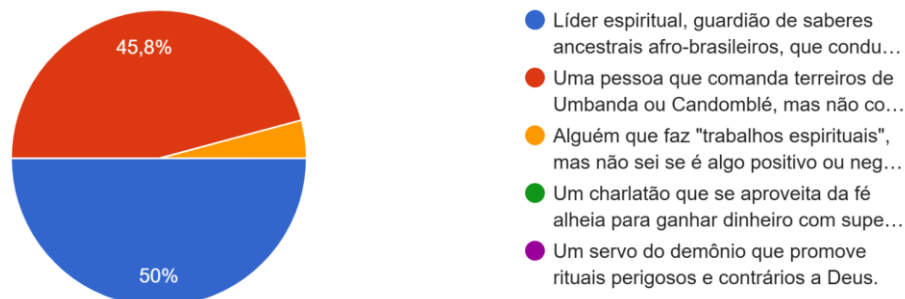
4.2.6 Percepção sobre pai/mãe de santo

Na questão 2.6 (“O que é Pai/Mãe de Santo?”), as respostas mantêm o padrão de equilíbrio: 50% descreveram corretamente o papel como líder espiritual e guardião de saberes ancestrais, demonstrando acolhimento e valorização da hierarquia religiosa afro-brasileira. Outros 45,8% reconhecem a função, mas sem aprofundamento, e apenas 4,2% associaram a práticas duvidosas (“faz trabalhos espirituais”), o que representa forte resquício de senso comum.

Gráfico 18 – O que é Pai/Mãe de Santo?

2.6. O QUE É PAI/MÃE DE SANTO?

24 respostas



Fonte: o autor.

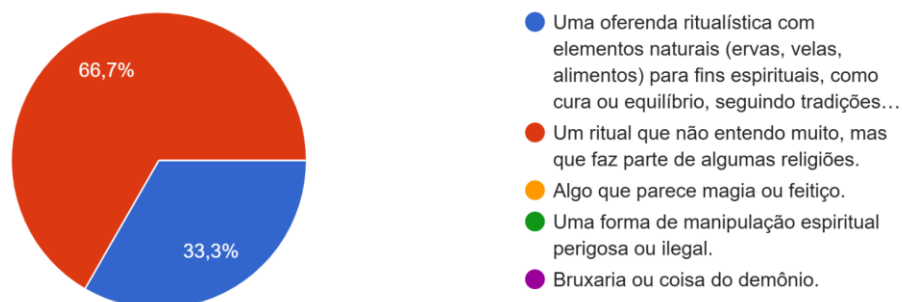
4.2.7 Percepção sobre despacho ou trabalho

A questão 2.7 (“O que é um despacho ou trabalho?”) revelou uma tendência de desconhecimento simbólico. A maioria (66,7%) afirmou que “não entende muito, mas sabe que faz parte de algumas religiões”, o que representa visão ambivalente, carente de base interpretativa. Já 33,3% o compreenderam como oferenda ritualística com fins de cura, equilíbrio e ancestralidade, refletindo acolhimento e desmistificação do termo. Não houve manifestações de repulsa explícita, sugerindo redução de estigmas no grupo.

Gráfico 19 – O que é um despacho ou trabalho?

2.7. O QUE É UM DESPACHO OU TRABALHO?

24 respostas



Fonte: o autor.

4.2.8 Percepção sobre gira

Na questão 2.8 (“O que é uma gira?”), 58,3% reconheceram tratar-se de um ritual religioso da Umbanda, ainda que sem conhecer detalhes, enquanto 29,2% identificaram-na corretamente como cerimônia sagrada com danças e cantos, e 12,5% a definiram de modo impreciso (“festa ou reunião de pessoas em terreiro”). Esses dados apontam para desconhecimento predominante, mas sem rejeição explícita, que evidenciam que a prática é vista “como um evento distante”.

Gráfico 20 – O que é uma gira?

2.8. O QUE É UMA GIRA?
24 respostas



Fonte: o autor.

4.2.9 Percepção sobre diferença entre Umbanda e Candomblé

Por fim, na questão 2.9 (“Umbanda e Candomblé são a mesma coisa?”), 34,8% afirmaram corretamente que são religiões distintas com origens e rituais diferentes, enquanto 43,5% admitiram não saber explicar as diferenças, e 17,4% acreditam que são variações da mesma fé. Apenas 4,3% apresentaram visão radical (“mesma religião com nomes diferentes para enganar pessoas”). O predomínio da visão não problematizada/reflexiva e informativa sobre a resistência explícita demonstra que há grande potencial formativo para distinguir essas tradições de modo respeitoso e crítico.

Gráfico 21 – Umbanda e Candomblé são a mesma coisa?

2.9 UMBANDA E CANDOMBLÉ SÃO A MESMA COISA?

23 respostas



Fonte: o autor

4.3 Síntese Interpretativa do questionário pré-formação

A análise da dimensão escolar e pessoal evidencia que o grupo de docentes da escola bilíngue municipal de Ibiporã apresenta um perfil predominantemente receptivo, porém ainda carente de aprofundamento teórico e experiencial sobre as religiões afro-brasileiras e o racismo religioso, principalmente pelos materiais didáticos e currículos frequentemente apresentarem as tradições e espiritualidades africanas de forma simplificada e carregadas de imprecisões, abordando de forma reducionista ou generalista (Oliva, 2012).

O conjunto das dez questões dessa dimensão revela tensões entre reconhecimento e desconhecimento, acolhimento e a "crença na neutralidade"⁸, mostrando que o desafio formativo pode estar menos na rejeição explícita e mais na ausência de referenciais críticos que sustentem práticas pedagógicas interculturais e antirracistas.

De modo geral, observa-se que as respostas indicam predomínio de visões acolhedoras (nível 1) e não problematizada (nível 2), com presença significativa de ambivalência (nível 3) — isto é, posturas que, embora não demonizem as tradições afro-brasileiras, permanecem ancoradas em representações superficiais, moralizantes ou culturalmente distantes, como lembra Tessarole (2021). Há uma

⁸ Crença na neutralidade nesse contexto entendido como a não expressão de rejeição explícita, o não aprofundamento crítico, o não reconhecimento epistemológica e cultural - mais como produtos de um distanciamento, desconhecimento ou suspensão de julgamento

ausência de conteúdos que representem de forma plural as expressões religiosas, sempre reducionista e/ou generalista (Oliva, 2012).

A análise das nove questões da dimensão religiosa evidencia que, embora a maioria dos docentes apresenta lacunas conceituais e simbólicas sobre a Umbanda, há uma tendência dominante de acolhimento, respeito e curiosidade — indicadores fundamentais de potencial transformador para a formação.

Os discursos de ódio ou demonização (nível 5 do gradiente) são residuais, inferiores a 10% em todas as perguntas; as visões preconceituosas (nível 4) aparecem de forma pontual; muito associado ao pensamento que relaciona as religiões afro-brasileiras ao demônio (Silva, 2005a), enquanto as visões que se julgam não reflexiva ou ambivalentes (nível 3) constituem a maioria relativa, demonstrando um compasso entre desconhecimento e rejeição.

Dado esse compreendido como resultado do processo de educação neoliberal, que não questiona as regras do jogo, e não confronta as assimetrias que inviabilizam diálogos autênticos, conforme sinalizam Walsh (2010) e Tubino (2005), impedindo que o docente perceba outras formas de re-existência (Walsh, 2019a) e libertação das colonialidades.

A pesquisa inicial evidencia um cenário de desconhecimento e não de resistência ativa, no qual o processo formativo pode operar como mediador epistêmico e afetivo, deslocando o olhar docente da ignorância simbólica para o reconhecimento da Umbanda como patrimônio cultural, linguístico e espiritual do Brasil, e estudá-la em sala de aula é valorizar a história, espiritualidade e contribuição indígena e negra na formação do país (Maranhão Fo, 2017), servindo também como ferramentas para o combate ao daltonismo cultural (Stoer; Cortesão, 1999) e ao linguicídio (Nascimento, 2019).

4.3.1 *Análise das contribuições abertas do questionário pré-formação*

O questionário previa uma pergunta aberta, a saber: "Aponte suas preocupações/dúvidas/interesses/medos relacionados ao tema da Umbanda ou às práticas educativas que tragam discussões sobre a religiosidade afro-brasileira. Há algo que você queira mencionar que não perguntamos? Ou deseja fazer uma contribuição que ache importante". Nesse texto livre, sobressai o eixo "falta de repertório/formação/segurança didática".

Isso confirma o que os itens fechados já sugerem: o grupo (considerando apenas as respostas do questionário), em média, (inicialmente) não é hostil ao tema; falta base conceitual e metodológica para transformar reconhecimento em prática. Isso pode ser evidenciado nas falas de Eliene e Bárbara. Eliene ressalta a falta de conhecimento sobre o tema gera medo, enquanto Bárbara sugere um líder religioso a fim de quebrar preconceitos:

Acredito que a falta de conhecimento que acaba gerando medo do desconhecido. (Eliene - Católica).
Seria importante trazer um líder religioso para a formação dos professores, a fim de quebrar preconceitos. (Barbara - Espírita Kardecista).

Nesse contexto, a interculturalidade crítica é ferramenta para a decolonização curricular e o empoderamento dos sujeitos (Megale, 2022), ainda mais em uma sociedade onde às religiões afro-brasileiras são associadas ao mal, heresia e à desordem social (Bastide, 1971).

Aparecem ainda menções sobre símbolos, rituais e à laicidade como estratégia de “evitar problemas”. Cruzando com 1.5, reforça-se a leitura de que a laicidade é entendida mais como “silenciamento preventivo” do sagrado na escola do que como garantia de pluralidade. Veja que as percepções de Marta e Eliene reforçam a visão de que, sendo a escola laica, nenhuma religião deveria ser trabalhada (Marta) ou ainda todas (Maria).

Acredito ser importante falar das diferentes culturas, mas não religião visto que a educação é laica. (Marta - Católica).

Acredito que o ambiente escolar deva ser pautado na laicidade a fim de não dar "destaque" para uma religião apenas, deixando os aspectos religiosos para disciplina denominada Ensino Religioso onde apresenta todas elas e suas características [...] a abordagem religiosa no ambiente escolar é delicada uma vez que, a meu ver, seria necessário abordar todas elas da mesma forma, independente da origem. Em tempo, na minha opinião, não se deve ter nenhum elemento religioso (físico) nas escolas. (Maria - Católica)

A laicidade, aqui, erroneamente compreendida como proibição do tema religioso, deveria ser, na verdade, garantia de liberdade e respeito à diversidade (Valente, 2018). Alguns educadores acreditam que a laicidade do Estado significa "não falar de religião", quando, na verdade, o princípio do Estado laico exige isonomia, não omissão, o que contribui para esse silenciamento.

Nos textos abertos, surgem apreensões com retaliação, denúncias, polêmicas. Isso explica por que muitos docentes, mesmo com visão positiva se mantêm fechados, evitam aprofundar o tema na prática. O medo da reação externa (pais/comunidade/gestão) é um freio real.

É difícil trabalhar qualquer religião que não seja católica, porque a escola hoje se tornou refém dos pais, que se souberem que o filho aprendeu uma lenda africana já iria até a escola exorcizar o professor. (Nalin - Sem religião declarada).
Acho um tema super importante, pois inclusive dentro da escola, há muitos preconceitos e inclusive falas preconceituosas e colonialistas. (Manu - Cristã, sem religião específica).

Sobre isso, Moreira (2024), aponta que, docentes negam o tema por receio de conflitos com pais, colegas, diretores, líderes religiosos e políticos conservadores, que não admitem a discussão sobre as tradições culturais da população negra, o que muitos classificam como negativas.

A presença de termos como “diabo, magia negra, perigoso” foi baixa no conjunto aberto (ver métrica no quadro de indicadores), consistente com o baixo índice de respostas 4–5 no gradiente nas questões fechadas. Contudo, seu impacto simbólico é alto: poucos enunciados com teor demonizador bastam para produzir clima de medo entre colegas e para reforçar a autocensura pedagógica, em um movimento que Elias e Scotson (2000, p. 36) chamam de *pars pro toto*, onde o grupo estabelecido (cristão) atribui ao grupo outsider características “ruins”, ou generaliza porção “pior”.

Veja que na fala de Britany, está dada a percepção de que se “almeja o mal” coadunando Elias e Scotson (2000) com Maranhão Fo (2018), onde nas religiões afro-brasileiras, isso se manifesta, por exemplo, na generalização de várias formas, de termos pejorativos como “macumba”, a demonização de Exu e, por sua extensão, às pessoas que o cultuam, como a todas as religiões negras da diáspora africana.

Eu não entendo e tenho um certo preconceito com os trabalhos, pois sei que tem gente que os pratica para o mal e acredito que nenhuma religião deveria almejar o mal para o próximo, mas como não entendo muito sobre a religião da umbanda, prefiro aprender mais para evitar ser racista. (Britany - Católica).

Por outro lado, há menções espontâneas a querer aprender/entender melhor, pedindo materiais, referências e práticas. Isso dialoga com os achados de 1.3/1.6 e sinaliza janela de oportunidade, como a proposta do material didático utilizado na

primeira escola bilíngue do Paraná, Global Kids (El Kadri; Saviolli, 2020), por exemplo, é elaborada à luz de referenciais teóricos como a interculturalidade crítica (Candau, 2008; Walsh, 2009) e a educação bilíngue heteroglósica (García, 2009).

Penso que existe um preconceito enraizado há anos em nossa cultura, relacionada a esse tema, mas tenho interesse em saber mais sobre o assunto. (Alice - Católica).

Apesar de não seguir, acho muito interessante a filosofia e as tradições. Sempre assisto vídeos sobre na internet. (Manu - Cristã, sem religião específica).

Não conheço quase nada sobre essa religião, mas penso ser importante aprender para conhecer e entender, além de ser uma maneira de conhecimento da cultura africana. (Senhor Ivanildes - Católica).

Enquanto educadora acho importante a formação a título de conhecimento cultural ajudando a quebrar o preconceito existente entre os adultos. (Maria - Católica).

A taxa de respondentes acolhedores nos fechados, porém com traços de demonização no aberto, aparece baixa, mas não nula. Parte dos sujeitos tende a marcar o “politicamente correto” nos itens fechados, mas, ao discursar livremente, vaza o imaginário colonial-cristão (demonização, medo moral), fruto da estigmatização, que é, por si só, uma “arma nada insignificante” (Elias; Scotson, 2000, p. 27), impedindo que as religiões afro-brasileiras sejam um bem cultural imaterial a ser respeitado e preservado.

Essa estigmatização, exerce um “efeito paralisante” (Elias; Scotson, 2000, p. 27) e representa um “contra processo descivilizador” (dominação e negação) no sentido *eliasiano*, de redução da capacidade de simpatia e reconhecimento do outro como igual (Elias, 2006).

4.4 A visão dos profissionais durante o encontro formativo

A formação foi estruturada em momentos temáticos articulados, que dialogam diretamente com as questões do questionário pré-formação, possibilitando que as respostas dos docentes emergem em situações específicas de debate coletivo.

Fica evidenciado nas falas docentes a insuficiência de repertório pedagógico sobre religiosidades afro-brasileiras, onde aparece explicitamente nas afirmações: “*não tem material e se tem, não chega... formação muito menos... por isso tem que chegar até a escola*” (Prof. T) e “*se a gente tem formação, a gente consegue debater com quem vem com a informação negativa*” (Prof. A).

Essas falas emergem no primeiro momento da formação, dedicado à problematização do racismo estrutural e do racismo religioso, quando foram retomadas questões do questionário pré-formação relacionadas ao conhecimento prévio dos docentes sobre religiões de matriz africana, à existência de formações institucionais e ao acesso a materiais pedagógicos. O tom inicial das respostas indica um reconhecimento da lacuna formativa mais do que uma rejeição declarada.

Corroborando o apontado no referencial teórico por Filizola e Botelho (2019) e Oliva (2012), sobre a falta de materiais didáticos e formações docentes contextualizadas, o que leva às escolas a tratarem as religiões afro-brasileiras como algo associado ao mal (Bastide, 1971), folclore ou não abordá-las, enquanto validam as práticas cristãs como universais e naturais (Carvalho; Albernaz, 2022).

Em termos bardinianos, o tema “desconhecimento/insuficiência” constitui uma categoria central⁹, pois reaparece em diferentes momentos, situa o problema menos no plano da rejeição ideológica e mais na falta de mediações didáticas, e explica a ambivalência previamente observada nas respostas fechadas. Entretanto aqui temos camadas interpretativas - que serão melhor elucidadas no questionário pós formação - podendo ser também uma postura de negação individual da rejeição estrutural (Almeida, 2018; Silva, 2005a), sobre o pretexto do desconhecimento ou falta de acesso à informação.

Ainda no primeiro bloco da formação, ao serem discutidas perguntas do questionário pré-formação relativas ao papel da escola pública e à noção de Estado laico, emergiram concepções que associam laicidade à ausência de manifestações religiosas no espaço escolar. Em paralelo, persiste uma interpretação de laicidade como neutralidade protetiva, entendida sobretudo como abstenção de manifestações religiosas no espaço escolar para evitar problemas (Valente, 2018).

A indagação “*o estado laico quer dizer que temos que respeitar todas as religiões, né?*” (Prof. B) opera como pista para requalificar o conceito: laicidade não como silenciamento do sagrado, mas como garantia de pluralidade e simetria de tratamento, sem proselitismo, garantindo a liberdade e respeito à diversidade

⁹ Quando utilizo o termo ‘categoria’, estou me referindo à noção de categorização proposta por Laurence Bardin, entendida como um agrupamento sistemático de unidades de registro semanticamente próximas. A categoria ‘desconhecimento/insuficiência’ foi construída a partir da recorrência de enunciados que expressam falta de formação, ausência de materiais e insegurança pedagógica. Trata-se, portanto, de uma categoria temática, que organiza o corpus e permite inferir que a ambivalência observada não decorre apenas de rejeição ideológica, mas de lacunas formativas estruturais

(Valente, 2018). Esse deslocamento conceitual tem implicações curriculares e comunicacionais, na elaboração do PPP antirracista, no estabelecimento de um compromisso de convivência religiosa e em melhores protocolos de comunicação com famílias e professores sobre o tema, dialogando diretamente com o reconhecimento recorrente de que *“tem que chegar até a escola”* (Prof. T) materiais e formações contextualizadas, para materializar essas ações.

No segundo momento do encontro, ao se discutirem experiências pedagógicas concretas e dilemas enfrentados no cotidiano escolar¹⁰ — em diálogo com questões do questionário relacionadas à prática docente — torna-se visível o impacto do medo da reação de famílias e da comunidade como elemento regulador das decisões pedagógicas dos professores, que, conforme Moreira (2024), funciona como freio à sua prática, mesmo quando há acolhimento pessoal sobre a temática. Tal receio emerge em relatos — *“os pais mais religiosos questionam muito. Então sua formação é sobre isso?”* (Prof. T) — que comparou a possibilidade de uma formação sobre “saravá” gerar polêmica ou possíveis retaliações, como ocorreram em suas práticas pedagógicas com o Halloween.

No caso específico, trata-se do medo da reação externa — famílias, comunidade e gestão — que emerge de forma recorrente nas falas e atua como fator regulador da passagem do acolhimento individual à implementação coletiva. Essa categoria permite interpretar o discurso para além do conteúdo explícito, articulando-o ao contexto institucional e social que condiciona a prática docente. Daí a importância (novamente) de amarras institucionais (inserção no PPP, referências legais e curriculares, roteiros de comunicação com a comunidade) para que o trabalho não dependa exclusivamente da disposição individual.

O terceiro momento da formação foi dedicado ao módulo “Conceitos umbandistas e léxico afro-religioso”, no qual foram retomadas, de forma explícita, perguntas do questionário pré-formação que associavam as religiões afro-brasileiras à demonização, ao medo e à criminalização simbólica. No eixo dos estigmas, aparecem traços minoritários, porém afetivamente potentes, de demonização (Exufobia, por Maranhão Fo, 2017, p. 12) (*“eu sempre ouvi de Exu como entidade*

¹⁰ À luz de Bardin (2009), trata-se de uma categoria contextual analítica, construída a partir das condições de produção do discurso, que modula a passagem do acolhimento individual à implementação coletiva. Quando utilizo o termo ‘categoria contextual’, refiro-me a uma categoria analítica construída à luz da análise de conteúdo de Bardin (2009), que não organiza o corpus por temas, mas por condições de produção do discurso.

maligna”, Prof. L; “*eu tenho medo da coisa macumba... a gente escuta coisas terríveis*”, Prof. M). A ocorrência é residual no corpus, mas suficiente para influenciar o clima de sala e a autocensura pedagógica.

A intervenção, contudo, favorece um processo de ressignificação semântica por meio de explicações cosmológicas (Exu como guardião/mensageiro), historicização (contexto colonial e criminalização pretérita), e analogias inter-religiosas que funcionam como pontes de inteligibilidade (“*isso é parecido com o exorcismo no catolicismo*”, Prof. T; “*no Islã tem o Halal...*”, Prof. C). Esse movimento reconfigura o estatuto de termos como despacho, gira, oferenda e ervas, deslocando-os do campo do mistério/medo para o da compreensão comparativa, com potencial de reduzir o medo simbólico (Elias, 2006, p. 25).

A curiosidade informada compõe outro achado de peso. O *corpus* registra perguntas que indicam progressão cognitiva (“*existem diferentes tipos de Umbanda?*”, Prof. A; “*o que são trabalhos de macumba?*”, Prof. L) e um uso produtivo de comparações com outras tradições (“*igual acender velas no catolicismo*”, Prof. M).

Em termos de análise de conteúdo, nota-se uma cadeia de unidades de registro que partem do desconhecimento para a busca ativa de explicações, sinalizando mudança de categoria: da neutralidade ambivalente para um acolhimento informado, isto é, um cenário escolar favorável para a decolonização curricular e o empoderamento dos sujeitos (Megale, 2022), sobrepondo a crença homogeneizante de que o currículo é neutro por meio da inserção exclusiva de perspectivas brancas, héteros e de classe média, por exemplo.

Na etapa final da formação, organizada como roda de conversa avaliativa, os docentes retomaram tanto suas percepções iniciais quanto os deslocamentos produzidos ao longo do encontro, permitindo uma leitura mais clara do impacto formativo. Essa mudança aparece também em validações explícitas do efeito formativo: “*hoje eu deixo de ser uma pessoa tão preconceituosa*” (Prof. T); “*foi uma formação extraordinária*” (Prof. P); “*trouxe nova visão, pode mudar alguma prática minha*” (Prof. E).

Há igualmente reconhecimento do caráter não doutrinário da formação: “*divulgar que essa formação é conhecimento e não doutrinação, porque muitos (professores), acho, que pensaram que seria isso*”, (Prof. L) e demanda de institucionalização, “*deveria estar na semana pedagógica*”, (Prof. A).

Entretanto, persistem entraves operacionais e institucionais (tempo, organização curricular, gestão, documentação), que demandam inserção planejada no cotidiano escolar. Relatos como o da capoeira (*“tínhamos que pedir autorização por escrito dos pais”, Prof. M*) e da abordagem de Páscoa/Halloween como objetos comparados indicam que a escola já possui repertórios interculturais, (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022) mas carece de rotinas e referências estáveis para tratar de religiosidades afro-brasileiras com a mesma naturalidade de outras temáticas culturais.

Por fim, a análise identifica uma “contradição potencial” em parte das falas: uma oscilação entre a adesão ao discurso “correto” e a sobrevivência de um imaginário residual de suspeição, sobretudo quando se menciona “falar com espíritos”: *“até aqui eu estava entendendo, mas... eu entro na parte do preconceito agora”, (Prof. M)*.

Do ponto de vista interpretativo, a sessão torna visíveis essas incongruências, diante da pergunta final “Umbanda é religião do diabo?”, a resposta coletiva “não” opera como marcador de virada no *corpus*: não elimina tensões, mas evidencia alguma recalibração de sentido resultante da experiência formativa.

4.5 A visão dos profissionais: questionário pós formação

O questionário pós-formação teve como finalidade identificar os efeitos da intervenção formativa nas percepções docentes, permitindo analisar continuidades, deslocamentos e possíveis ressignificações em relação à religiosidade afro-brasileira no contexto escolar. Os dados aqui apresentados são compreendidos como registros situados de um momento pós-intervenção, fundamentais para avaliar tanto o alcance quanto os limites do processo formativo analisado. Essa etapa também buscou avaliar os módulos ofertados na formação, o multiculturalismo crítico na educação bilíngue com temáticas das religiões afro-brasileiras, além da percepção e compreensão do professor sobre o racismo religioso.

4.5.1 Dimensão do Racismo Religioso

Na pergunta 1.1, após a formação, observou-se que 50,0% (4/8) dos respondentes afirmam claramente que o racismo religioso existe e o compreendem como herança colonial que associa a espiritualidade negra à inferioridade —

posicionamento situado no polo acolhedor/antirracista do gradiente e indicador de ressignificação conceitual alinhada ao conteúdo trabalhado.

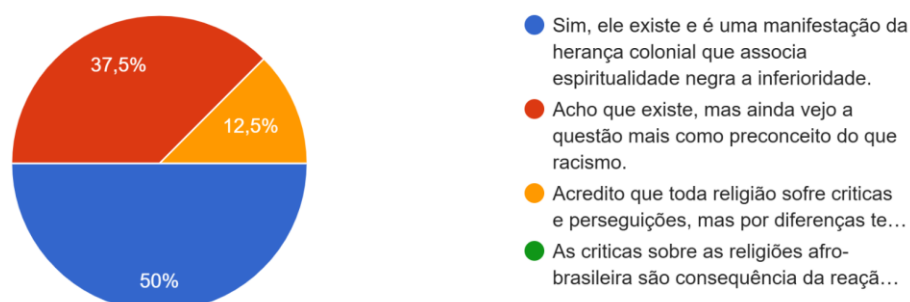
Outros 37,5% (3/8) reconhecem a existência do problema, mas o atenuam como “preconceito” mais amplo, sinalizando ambivalência: há avanço perceptivo, porém com imprecisão terminológica que ainda pode diluir a dimensão racial específica do fenômeno.

Já 12,5% (1/8) atribuem críticas e perseguições a diferenças teológicas e não ao racismo, podendo estar associada a ideias negativas ou generalizadas (não reflexivas), com necessidade de maior deslocamento formativo, enquanto 0% (0/8) endossaram a alternativa abertamente resistente/demonizadora (“reação ao que é errado/perigoso”). O gráfico que segue materializa essas percepções:

Gráfico 22 – Sobre o racismo religioso - após a formação - você compreende que:

1.1 Sobre o racismo religioso - após a formação - você compreende que:

8 respostas



Fonte: o autor.

4.5.2 Dimensão da inserção do multiculturalismo crítico na educação bilíngue por meio da temática das religiões afro-brasileiras.

Na pergunta 1.2, o grupo dividiu-se em dois polos positivos: 50,0% (4/8) afirmaram que o ensino bilíngue pode e deve abordar as religiões afro-brasileiras como via privilegiada para inserir e refletir a diversidade cultural e religiosa — posição acolhedora/antirracista, coerente com a interculturalidade crítica trabalhada na formação. Outros 50,0% (4/8) concordaram com ressalvas, aceitando a abordagem sem aprofundamento, apresentando as religiões não cristãs como componente cultural global — há abertura mas persiste cautela diante de maior densidade

conceitual e prática pedagógica, pois ainda permanece uma considerável visão não problematizada do tema, que não reconhece plenamente a legitimidade epistemológica e cultural.

Gráfico 23 – Sobre o multiculturalismo crítico - após a formação - você compreende que o ensino bilíngue pode (e deve) abordar a temática das religiões afro-brasileiras?

1.2 Sobre o multiculturalismo crítico - após a formação - você compreende que o ensino bilíngue pode (e deve) abordar a temática das religiões afro-brasileira?

8 respostas



Fonte: o autor.

4.5.3 Dimensão da ressignificação das manifestações religiosas afro-brasileiras.

Na pergunta 1.3, que tensiona convicções pessoais e prática escolar sob o princípio do estado laico, observou-se que 50,0% (4/8) dos respondentes participariam claramente de uma manifestação religiosa de matriz africana dentro da escola, entendendo o gesto como respeito e valorização — posição situada no polo acolhedor/antirracista e indicativa de internalização dos referenciais trabalhados na formação.

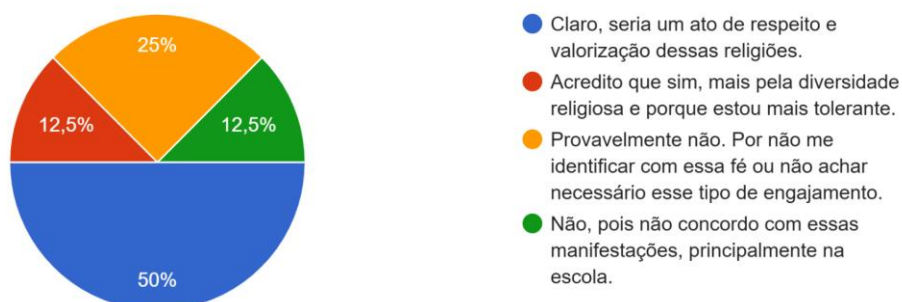
Outros 12,5% (1/8) aderem com ressalvas (“estou mais tolerante”), expressando um acolhimento moderado, típico de processos de mudança em curso. Já 25,0% (2/8) declaram que provavelmente não participariam, por não se identificarem ou por não julgarem necessário tal engajamento — um lugar ambivalente em que a defesa abstrata da diversidade não se traduz, ainda, em prática pública. Por fim, 12,5% (1/8) recusam a participação por discordância, sobretudo no espaço escolar, configurando resistência explícita.

Considerando o aviso metodológico de que esta questão tende a reduzir o “politicamente correto” e captar posicionamentos mais sinceros de fé e consciência, o quadro revela maioria favorável (62,5%) à presença concreta dessas manifestações (entre adesão plena e adesão cautelosa), porém com um terço (37,5%) sinalizando não adesão (ambivalência + resistência radical).

Gráfico 24 – Sobre o estado laico - após a formação - você participaria, dentro da escola, de alguma manifestação religiosa de matriz africana?

1.3 Sobre o estado laico - após a formação - você participaria, dentro da escola, de alguma manifestação religiosa de matriz africana?

8 respostas



Fonte: o autor.

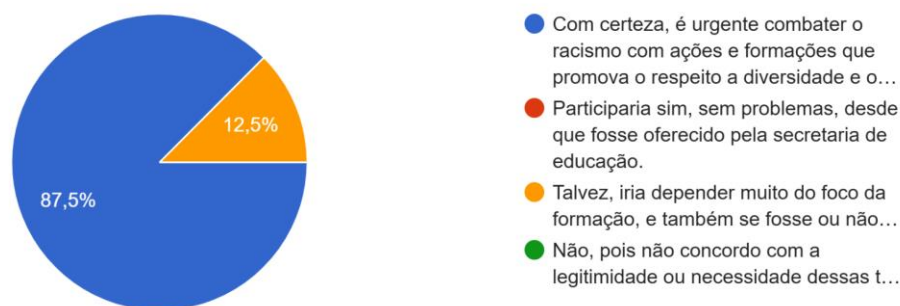
4.5.4 Dimensão da valorização (Participar de novas formações docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras)

Na pergunta 1.4, verificou-se adesão massiva à continuidade formativa: 87,5% (7/8) responderam que com certeza participariam de novas formações sobre religiões afro-brasileiras, entendendo-as como ações urgentes de enfrentamento ao racismo e de promoção da diversidade/multiculturalismo — posicionamento situado no polo acolhedor/antirracista e que denota efeito pedagógico imediato da intervenção. Outros 12,5% (1/8) também participariam, mas condicionam sua adesão à oferta institucional (“secretaria de educação”), indicando acolhimento com ênfase na legitimidade/lastro institucional.

Gráfico 25 – Sobre as políticas públicas voltadas à superação do racismo - após a formação - você aceitaria participar de uma formação docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras?

1.4 Sobre as políticas públicas voltadas à superação do racismo - após a formação - você aceitaria participar de uma formação docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras?

8 respostas



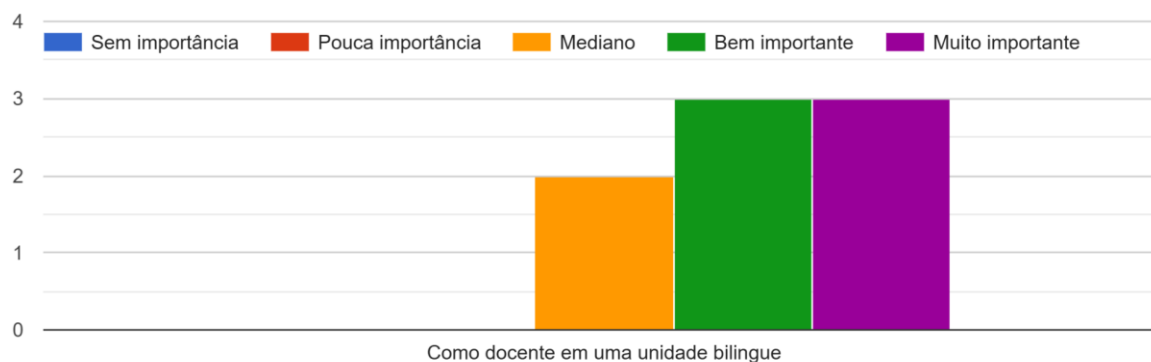
Fonte: o autor.

4.5.5 Avaliação do módulo "Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos" no âmbito da formação docente

Na avaliação do módulo "Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos", a distribuição das respostas indica valorização alta do tema: 37,5% (3/8) classificou como "Muito importante", 37,5% (3/8) como "Bem importante" e 25,0% (2/8) como "Mediano"; não houve marcações para "Pouca importância" ou "Sem importância". Em termos interpretativos, 75% dos respondentes posicionam o conteúdo no patamar importante/muito importante, sinalizando efeito formativo e alinhamento à perspectiva de interculturalidade crítica trabalhada na intervenção.

Gráfico 26 – Na formação docente, referente ao módulo “Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos”, como você classifica a importância do assunto?

Na formação docente, referente ao módulo "Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos", como você classifica a importância do assunto:



Fonte: o autor.

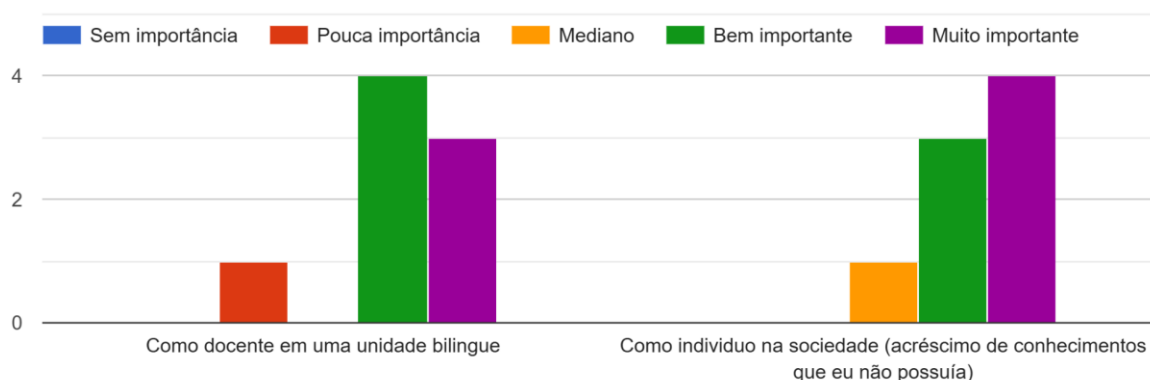
4.5.6 Avaliação do módulo "Você fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos", no âmbito da formação docente e como indivíduo na sociedade.

Como docente em unidade bilíngue: A pauta foi avaliada como 0% “sem importância”, 12,5% (1/8) “pouca importância”, 0% “mediano”, 50,0% (4/8) “bem importante” e 37,5% (3/8) “muito importante”. Em termos agregados, 87,5% posicionam o módulo “Você fala macumbês?” no patamar importante/muito importante para a prática docente bilíngue, o que indica efeito formativo e pertinência curricular do léxico e dos conceitos da Umbanda como chave de interculturalidade crítica.

Como indivíduo na sociedade: A valorização é ainda mais forte: 0% “sem importância”, 0% “pouca importância”, 12,5% (1/8) “mediano”, 37,5% (3/8) “bem importante” e 50,0% (4/8) “muito importante”. Assim, 87,5% classificam o módulo como importante/muito importante também no plano pessoal, com maior concentração no topo (“muito importante”, 50%) em comparação à anterior.

Gráfico 27 – Na formação docente, referente ao módulo “Você Fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos”, como você classifica a importância do assunto?

Na formação docente, referente ao modulo "Você fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos", como você classifica a importância do assunto:



Fonte: o autor.

4.6 Síntese Interpretativa com análise do questionário pós formação

Em relação à pergunta 1, que tinha como foco o Racismo religioso: reconhecimento e precisão conceitual: Prevalece um eixo de acolhimento informado e ambivalência (sem rejeição explícita), o que sugere efeito pedagógico positivo da intervenção.

Urge ainda refinar o léxico (preconceito × racismo religioso), consolidando a leitura crítica de raça/colonialidade no fenômeno, uma vez que, após 3 horas da formação com foco na construção do racismo estrutural e religiosidades, a permanência de confusões conceituais revela ainda traços de ambivalência, preconceito e, em alguns casos, uma radicalidade suavizada por respostas naturalizadas por discursos hegemônicos, resultado da não compreensão do sistema de opressão interseccional denominado racismo religioso (Silva Filho, 2021), que articula ódio religioso com racismo antinegro (Nascimento, 2016).

Em relação à pergunta 2, Multiculturalismo crítico no ensino bilíngue: Há consenso pela inclusão (100%), mas metade posiciona-se na cautela/ambivalência, preferindo superficialidade. Isso implica em qualificar a profundidade pedagógica (planejamento, sequências, avaliação) para migrar a fração cautelosa rumo ao

engajamento crítico consistente. “Até pode, sem aprofundar” sugere a manutenção de uma hierarquia colonial da fé (visibiliza mas minimiza), contrariando a decolonização que buscamos, ao combater o racismo religioso como uma expressão do racismo estrutural brasileiro, que exige um olhar interseccional que articule as colonialidades do poder (Quijano, 2005) do saber (Lander, 2000) e do ser (Maldonado-Torres, 2007)

Em relação à pergunta 3, Estado laico e participação em manifestação de matriz africana (na escola): 62,5% situam-se entre adesão plena e adesão cautelosa; 37,5% sinalizam não adesão (ambivalência + resistência). Este item, por tocar consciência e fé, tende a reduzir viés de desejabilidade social; por isso, é estratégico para aferir aderência prática ao princípio de laicidade republicana. É o item mais sensível: do “acredito que sim” ao “não, sobretudo na escola”, há evidência de pouca ressignificação de parte do grupo.

Esses pensamentos têm raízes coloniais profundas, associadas à ideia de que saberes e espiritualidades negras são primitivas ou malignas, como expressa a Cartilha dos Povos de Matriz Africana (MJC, 2016), levando a destruição de saberes e cosmovisões destes povos (Almeida, 2018), relegado (ao máximo positivo) à categoria de crença, superstição ou folclore (Mignolo, 2003).

Em relação à pergunta 4, Políticas públicas e adesão a novas formações: Consenso favorável (100%) à continuidade formativa, do engajamento proativo à adesão condicionada. Mesmo com tensões no item 3, a abertura a novas formações é ampla; denota ressignificação tímida, mas real, e legítima a continuidade, sentimento esse dos docentes, que entrelaçam com as práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as diferenças, que, nas palavras de Walsh (2009a, p. 37), permita “in-surgir, re-existir e re-viver”, apesar da desqualificação das espiritualidades negras e indígenas que ainda reflete em nosso sistema educacional (Kilomba, 2019).

Em relação à pergunta 5, Importância do módulo “Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos”: 75% valorizam o módulo como importante/muito importante. O bloco “mediano” sugere cautela ou demanda por maior concretude didática. Por ter sido o menor e mais pedagógico dos assuntos abordados, é natural alguma dificuldade de articulação entre os três eixos (Umbanda X Educação Bilíngue X MultiCulturalismos); merece um módulo dedicado para transpor a teoria a prática diária da escola.

Em relação à pergunta 6, Importância do módulo “Você fala macumbês?” — como docente: 87,5% consideram o léxico umbandista relevante para a docência bilíngue. O resultado aqui é positivo e “fora do esperado”, se levar em consideração toda a análise, indo de encontro com a perspectiva intercultural e decolonial (Liberali, 2020), onde a proposta da educação bilíngue seja expandir o repertório sociolinguístico e cultural, adotando o viés heteroglóssico e multicultural (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022) que deveria fundamentar a educação bilíngue.

Em relação à pergunta 7, Importância do módulo “Você fala macumbês?” — como indivíduo: 87,5% valorizam o módulo no plano subjetivo, com maior concentração no topo (50% “muito importante”) em relação ao olhar estritamente docente. Evidência ressignificação subjetiva (ampliação de repertório, redução de estigmas) com efeito que possa gerar transbordo para a prática profissional — sobretudo se apoiada em materiais, exemplos, e respaldo institucional.

A acolhida foi mais forte entre quem já estava predisposto, mas houve falas de ressignificação também entre perfis mais conservadores, abrindo frestas para reflexão. Sobre o olhar de Elias (2006), entendemos esse movimento. A aceitação maior está entre os não praticantes de religiões dominantes, pois, a discriminação não é apenas um “trato individual”, mas possui um componente coletivo, uma vez que o indivíduo é discriminado em função de sua pertença a um grupo social específico (religião, raça/etnia), e esses, tendem a perceber o ataque ao “mundo simbólico” (Elias, 2006, p. 25) do outro mais claramente.

Em cotejo com o pré-diagnóstico, o pós-formação apresenta deslocamentos positivos: (a) reconhecimento do racismo religioso (1.1), embora parte ainda oscile entre preconceito × racismo, requerendo refino conceitual; (b) abertura pela inclusão no currículo bilíngue (1.2), mas com metade cautelosa, preservando superficialidade; (c) na tradução prática do princípio de laicidade (1.3), surgem tensões entre dizer e fazer (62,5% adesão/adesão cautelosa vs. 37,5% não adesão), confirmando que a dimensão performativa é onde a mudança mais custa; (d) apetite por continuidade (1.4) e alta valorização dos módulos (1.5–1.7), sobretudo no plano pessoal, indicam ressignificação e confiança para seguir.

À luz de Bardin (2009), os núcleos de sentido¹¹ — entendidos como sentidos recorrentes e semanticamente relevantes que emergem da articulação das unidades de registro — que se estabilizam no pós são: desconhecimento pedagógico (em retração, mas ainda presente), laicidade como “distanciamento protetivo”, medo de reação externa (pais/comunidade), e ganhos semânticos do léxico umbandista via analogias inter-religiosas — todos detectados na transcrição da formação.

O efeito formativo é claro no nível cognitivo e afetivo; para consolidar no nível prático, é preciso apropriação institucional, ou seja, que uma política permanente seja adotada pela gestão escolar e municipal, na valorização e institucionalização de políticas de equidade, educação para as relações étnico-raciais e educação escolar quilombola, e de combate ao racismo religioso.

À luz desse referencial e do percurso metodológico, os resultados do questionário pós-formação indicam deslocamentos significativos, ainda que heterogêneos. Na dimensão conceitual da pergunta 01, metade do grupo (50,0%) reconhece explicitamente o racismo religioso como herança colonial, enquanto 37,5% ainda o diluem sob a rubrica genérica de “preconceito” e 12,5% o deslocam para divergências teológicas; é um quadro que combina acolhimento informado com ambivalência residual, pedindo refino de distinções entre preconceito e racismo religioso.

Na pergunta 02, há consenso pela inclusão do tema no ensino bilíngue (100%), mas metade o faria sem aprofundamento, o que reproduz a lógica de inclusão superficial criticada no desenvolvimento teórico e revela a necessidade de densidade curricular e avaliação formativa coerentes com a interculturalidade crítica.

A pergunta 03, por sua vez, tensiona a tradução prática da laicidade: 62,5% aderem (entre plena e cautelosa) a participar de manifestações de matriz africana na escola, enquanto 37,5% não o fariam; por captar posições menos “políticas” e mais íntimas, esse item evidencia o hiato entre “dizer e fazer” e confirma a necessidade de protocolos institucionais, comunicação com famílias e amarração no PPP em consonância o letramento racial para sustentar práticas públicas de reconhecimento.

¹¹ Núcleos de Sentido não são categorias formais em si, mas eixos interpretativos que se estabilizam pela repetição e pela relevância semântica em relação aos objetivos da pesquisa. No meu trabalho, esses núcleos de sentido são identificados no pós-formação a partir da comparação entre questionário, transcrição do encontro e respostas finais, permitindo inferir deslocamentos, permanências e ressignificações produzidas pela intervenção formativa.

Já a pergunta 04 mostra apetite de continuidade (100% favoráveis, com 87,5% “com certeza”), legitimando a institucionalização da trilha formativa. Quanto à valoração dos módulos, a pergunta 05 concentra 75% entre “bem” e “muito importante” e 25% “mediano”, sugerindo que a parte mais conceitual exige tempo e transposição didática mais concreta.

Na pergunta 06, como docentes bilíngues, 87,5% atribuem alta relevância ao módulo sobre léxico/práticas, apesar de um ponto de “pouca importância” que remete a inseguranças pedagógicas e contexto comunitário; na pergunta 07, como indivíduos, 87,5% novamente no patamar alto, agora com maior concentração em “muito importante”, sinalizando ressignificação subjetiva — via ampliação de repertório e redução de estigmas — com potencial de transbordo para a prática.

Em síntese interpretativa, quando contrastados com o diagnóstico prévio e com a leitura qualitativa da formação, os dados do pós mostram efeito formativo cognitivo-afetivo mais consistente, mas deixam ver zonas de cautela e tensão performativa que exigem, mais que adesão discursiva, condições institucionais de possibilidade. O questionário pós-formação indica que a intervenção deslocou o grupo do respeito abstrato para um acolhimento mais informado, especialmente no plano pessoal, mantendo, porém, zonas de cautela e tensões práticas — sobretudo quando se trata de performar a pluralidade no espaço escolar e no entendimento do racismo religioso.

Em termos de política pedagógica, o cenário ainda é cautelar, há abertura pela inclusão do tema na educação bilíngue, entretanto a amostra avaliada no questionário pós formação é pequena em relação ao todo (08 docentes entre os 29 docentes da unidade), mas entre esses - e entre esses - um forte apetite por continuidade e alta valorização dos módulos.

A conclusão que proponho, alinhada ao desenvolvimento teórico do artigo, é que o questionário — tomado isoladamente — pode sugerir um cenário mais acolhedor do que aquele realmente vivido na unidade como um todo; ainda assim, entre quem participou, há sinais claros de ressignificação da religiosidade afro-brasileira, em diferentes gradientes por participantes.

4.6.1 A voz das professoras: Depoimentos qualitativos do pós-formação

A formação crítica de professores é o eixo que sustenta qualquer proposta antirracista (El Kadri; Saviolli; Santos, 2022). Os três depoimentos convergem para

ganhos cognitivos e afetivos, alinhados às metas específicas (combate à desinformação, desmistificação de estereótipos, diálogo inter-religioso).

Acredito que a formação é importante para o conhecimento, para desmistificar tabus e também o preconceito do "desconhecido". Como profissionais da educação é necessário conhecer para saber como lidar com certos tipos de situações dentro e fora da escola. (Professor Anônimo 01)

Penso ser relevante esclarecimentos sobre informações falsas e que corroboram com o preconceito: critico o que não conheço. Respeito o que entendo a cultura e crença diferente da minha. Somos únicos em nossas diferenças. (Professor Anônimo 02)

Palestra incrível, didática, direta e super leve e descontraída, com conhecimentos essenciais pra compreensão do mundo e da sociedade. (Professor Anônimo 03)

Como defendido por El Kadri, Saviolli e Santos (2022), a perspectiva intercultural crítica deve-se alinhar a uma formação docente comprometida com a justiça social. Mais do que tolerar diferenças, a formação docente deve adotar uma postura ativa de transformação social, problematizando relações de poder no ato de ensinar, conforme propõe Candau (2020).

A perspectiva intercultural defendida por Candau (2012, p. 23), é intencionada a promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, um diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, defendendo “uma educação para a negociação cultural, que enfrente os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades”, a fim de favorecer a construção de um projeto comum, não único.

O reconhecimento “do outro” para Elias (2006), é um processo social de autorregulação individual dos impulsos, onde coações exteriores são convertidas em autocoação. Esse processo envolve uma transformação do *habitus* social em direção a um modelo de autocontrole mais proporcional e estável, e num aumento da capacidade de empatia pelos outros, independentemente do grupo que pertençam. Eis o que essa formação pretendia.

No próximo capítulo, apresento as considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrando este trabalho, retomo o objetivo geral da pesquisa, que foi propiciar espaço para a discussão sobre a religiosidade afro-brasileira, com a pergunta que orientou desde o início: como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem e re(interpretam) a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema?

Esse horizonte analítico se ancora no referencial que articula colonialidade do poder/saber/ser, justiça epistêmica e educação bilíngue crítica, dialogando com Quijano (1992, 2005), Fanon (1961, 2008), Candau (2008, 2012), Walsh (2009a, 2009b, 2010, 2012) e Silva (2013), entre outros autores mobilizados na pesquisa, bem como com a escolha da Umbanda como campo paradigmático para tensionar o daltonismo religioso e a hierarquização eurocêntrica de saberes no currículo.

No plano metodológico, assumimos pesquisa qualitativa de vertente interpretativa crítica, combinando questionários pré e pós-formação, análise de conteúdo e leitura situada das enunciações docentes durante a sessão formativa, além do produto educacional e seus materiais de apoio; em termos operacionais, a proposta percorreu da explicitação histórico-jurídica do racismo religioso e da laicidade republicana à apresentação do léxico/práticas da Umbanda, com mediações comparativas inter-religiosas e ancoragem em marcos legais e curriculares.

Em relação de como os docentes de uma escola pública bilíngue compreendem a religiosidade afro-brasileira, os resultados demonstram que os professores apresentam desconhecimento da religiosidade de matriz africana, utilizando-se da laicidade como medida protetiva, seja pelo medo real da reação externa (pais/comunidade) ou para defesa de suas convicções de fé. Percebe-se também que muitos docentes ainda desenvolvem a lógica da inclusão superficial do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, remetendo a um estágio do multiculturalismo diferencialista (com “dia/momento tal” para isso).

Em relação de como os professores compreendem e (re) interpretam o racismo religioso após a uma proposta interventiva de formação que visa a desestabilização de crenças epistemológicas, a análise demonstra que há ganhos semânticos do léxico umbandista via analogias inter-religiosas, partindo de uma rejeição linguística a um interesse genuíno.

Apesar do acréscimo de conhecimento da cultura espiritual negra, e de certa forma, uma melhor compreensão desta, que ajudou a desestabilizar algumas crenças e estereótipos negativos, a compreensão do racismo religioso não foi consolidada, nem a importância da inclusão de saberes afro religiosos no currículo escolar de uma unidade bilíngue multicultural.

Já os resultados da pergunta geral que guia esse trabalho, de como professores de escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem e re (interpretam) a religiosidade afro-brasileira, antes e após uma formação sobre o tema, eu mais longamente abaixo explico concluir, que:

A própria decisão de estar na formação e de responder ao pós-questionário já funciona, aqui, como indicador de abertura. Observou-se maior aceitação entre participantes que não se identificam com matrizes cristãs hegemônicas, mas importa reconhecer o esforço de quem parte de um campo dogmático mais refratário e, mesmo assim, produz fissuras reflexivas. Em termos de processo, a mudança não é apenas cognitiva: ela implica atravessar barreiras afetivas e comunitárias e rearranjar concepções de laicidade, linguagem e sagrado.

O saldo, portanto, é ligeiramente promissor: há deslocamento do respeito abstrato para um acolhimento informado; os docentes que participaram da formação, se ainda não transformam de imediato as rotinas, aparecem como profissionais menos hostis às espiritualidades não cristãs e mais predispostos a ampliar o debate, desde que apoiado por planejamento, materiais e respaldo institucional.

As limitações da pesquisa, contudo, merecem menção. O número de respondentes no pós questionário foi reduzido (8, de 12 presentes e 21 docentes disponíveis entre os 29 da unidade), o que restringe a generalização e, não menos relevante, revela algo do próprio campo: adesão parcial pode expressar desinteresse, visão limitada da importância do tema ou, em alguns casos, o peso de preconceitos que inibem a participação.

Nessa seara, o próprio campo lexical utilizado no título da formação, “Saravá na Escola Bilíngue”, colaborou para um distanciamento de parte do corpo docente. Esse pensamento nos leva a compreender que se o léxico utilizado fosse, por exemplo, “Shalom na Escola Bilíngue”, a aceitação do processo e a participação na formação tenderia a ser maior.

Uma vez que a linguística espiritual judaica não encontra oposição ou negação em nossa sociedade, pelo contrário, é valorizada e sacralizada positivamente. Entendimento esse que vem apoiado nos estudos de Fanon (2008), onde a língua é passaporte para humanidade e aceitação. A utilização de palavras africanas recebe um status religioso e social menor ou nulo, com valores linguísticos "amaldiçoados" pelos estabelecidos cristãos (Elias; Scotson, 2000), evidenciando o racismo religioso ainda presente no ambiente escolar.

Ficou para mim a convicção que o número de 40% de participantes na formação, se deu muito por eu ser um ex-secretário e amigo pessoal de grande parte dos docentes presentes. Tenho que salientar também que, sendo eu um homem branco, já ocupante de posição de poder e detentor de certos privilégios, colaborou muito com a aceitação por parte do corpo docente em ouvir sobre o assunto. Essas limitações, entretanto, não invalidam os indícios do efeito formativo; antes, ajudam a calibrar o alcance da intervenção e a projetar estratégias de acompanhamento.

Destaco dentro do campo das limitações que a natureza sensível do tema e o ambiente de trabalho podem ter induzido "desejabilidade social" em parte das respostas, ainda que a pergunta 03 (Estado laico e participação em manifestação de matriz africana) — por acionar convicções pessoais — mitiga parcialmente esse viés ao expor hesitações performativas. Reconheço também, como limitação metodológica, o fato de que algumas perguntas do questionário apresentaram, em sua construção, alternativas que, por vezes, mesclaram o posicionamento do participante (Sim/Não) com possíveis justificativas (Por quê), configurando uma restrição em termos de framing das respostas.

Tal estrutura pode ter limitado a emergência de outras motivações ou sentidos não previstos inicialmente pelo instrumento. Contudo, ressalto a consciência dessa questão ao longo do processo investigativo e, enquanto pesquisador, reconheço que a elaboração de novos questionários — em pesquisas futuras — deve buscar separar mais claramente posicionamento e justificativa, ampliando as possibilidades interpretativas das respostas.

Como contribuições, acredito que o estudo agrega, primeiro, um conjunto de materiais didáticos e de mediações ainda escassos no campo, compondo um repertório que ajuda a suprir a lacuna de recursos sobre religiões afro-brasileiras para a docência bilíngue crítica.

Em segundo lugar, demonstra, por evidências empíricas, que é possível abordar princípios de uma educação antirracista e pluricultural no bilinguismo tomando a Umbanda e o multiculturalismo crítico como eixos articuladores, sem proselitismo e com forte apoio comparativo inter-religioso, e ainda promover o letramento religioso entre os docentes.

Em terceiro, oferece à escola em recorte — já engajada em iniciativas antirracistas — uma via possível de prática decolonial, com reflexões de integração a PPP, planejamento didático, cronogramas e protocolos de comunicação que convertem o “sim discursivo” em rotinas acolhedoras de ensino e aprendizagem. Para consolidar o avanço em mudança de prática, recomendam-se arranjos institucionais, materiais de boas práticas, e mediação comunicacional com a comunidade.

Ao final, a discussão que se sustenta é que a interculturalidade crítica, aplicada ao campo religioso afro-brasileiro, não apenas visibiliza e desmistifica, mas aponta caminhos e potenciais ao currículo bilíngue ao retirar a espiritualidade negra do lugar da tolerância e recolocá-la como saber legítimo. Caminhamos assim para sobrepor a ideia de uma escola que “contém diferenças” para um espaço que “negocia assimetrias”, descoloniza a linguagem e alarga o presente para hospedar futuros plurais.

Encerrando este percurso, registro as marcas formativas que esta pesquisa imprimiu em meu desenvolvimento profissional. O retorno ao universo acadêmico propiciado pelo MEPEM-UEL não foi apenas uma retomada de estudos, mas um exercício sistemático de reflexividade: (re)olhar minha própria trajetória como praticante de uma religiosidade afro-indígena-brasileira e, ao mesmo tempo, como gestor educacional e formador em uma escola pública bilíngue.

Essa dupla posição — sujeito da pesquisa e sujeito participante na pesquisa — não me foi compreendida como fragilidade metodológica, mas como opção epistemológica, alinhou (mesmo que inconscientemente) aos pressupostos da pesquisa qualitativa crítica, onde não há neutralidade possível quando se investiga realidades atravessadas por desigualdades históricas, silenciamentos e violências simbólicas (Brandão e Streck, 2006).

O conhecimento, nesses contextos, é sempre produzido com os sujeitos e a partir de vínculos, compromissos e implicações ético-políticas. Assumir-me como pesquisador implicado significou rejeitar o ideal positivista de distanciamento entre sujeito e objeto e reconhecer que minha trajetória, minhas vivências religiosas e

minha atuação profissional não apenas atravessam a pesquisa, mas constituem parte de suas condições de possibilidade.

Nesse sentido, minha atuação durante a formação — explicitada nas falas, provocações, analogias e mediações registradas nos participantes do encontro — inscreve-se naquilo que Brandão e Corrêa (2007) denomina uma pesquisa solidária, em que o pesquisador não observa de fora, mas partilha o processo formativo, escuta, tensiona e também se deixa afetar. Não se tratou de conduzir os docentes a respostas pré-definidas, mas de criar condições de diálogo, de circulação de sentidos e de coautoria interpretativa, nas quais o saber acadêmico (e das minhas vivências) e as experiências docentes puderam se encontrar, assim o conhecimento emerge como construção provisória e relacional, comprometida com a transformação, mesmo que em deslocamentos sutis, parciais e inacabados.

Em termos metodológicos e existenciais, foi um movimento de desnaturalização: converter vivências cotidianas de violência simbólica e de silenciamento religioso em problema científico, passível de descrição, interpretação e ação pedagógica.

O mergulho no referencial teórico deslocou certezas e arejou vocabulários. A articulação entre colonialidade do poder/saber/ser, racismo religioso, laicidade republicana e educação bilíngue crítica operou como uma verdadeira alfabetização epistêmica: iluminou causalidades históricas, nomeou estruturas, explicitou assimetrias e ofereceu ferramentas para desfazer confusões recorrentes (por exemplo, entre “preconceito” e “racismo religioso”).

Se, por um lado, a leitura de autores e autoras do campo decolonial e antirracista deu precisão conceitual a experiências já intuídas, por outro, ela reconfigurou minha própria gramática de compreensão das violências que atravessam o sagrado negro no Brasil. Não se tratou de “adicionar” teoria, mas de rever o chão de onde falo e formo: compreender que a escola é também uma arena de disputa de legitimidades religiosas e linguísticas, e que o currículo bilíngue pode — e deve — operar como dispositivo de justiça epistêmica.

No plano da prática, a intervenção com docentes mostrou a potência do encontro pedagógico quando mediado por um léxico comum, por analogias inter-religiosas honestas e por marcos legais claros. Encontrar professores e professoras dispostos a ouvir — em tempos de fundamentalismos religiosos e polarizações

políticas e morais — não é trivial; é, em si, um ato de abertura cognitiva e afetiva que precisa ser reconhecido e cultivado.

Ao longo da formação, pude testemunhar sutis movimentos de resignificação: hesitações que se transformam em perguntas, dúvidas que se convertem em comparações informadas, resistências que cedem lugar a um “posso tentar”. Esses deslocamentos não são espetaculares, mas estruturantes e sinalizam que a escola pode deixar de ser apenas um espaço que “tolera” diferenças para tornar-se um lugar que negocia assimetrias e institui igualdade de tratamento.

Por fim, no plano pessoal-profissional, esta pesquisa não encerra um ciclo; inaugura uma agenda de trabalho. Saio com a convicção de que o que oferecemos é ponto de partida, não de chegada. Se a interculturalidade crítica exige continuidade, institucionalidade e avaliação, minha própria prática precisa permanecer porosa a revisões, escutas e coautorias.

Em outras palavras: este estudo me tornou um formador mais consciente do lugar de fala que ocupo, mais atento aos limites e possibilidades da escola pública, e mais comprometido com a construção de encruzilhadas de saberes do ensino bilíngue — encruzilhadas onde a religiosidade afro-brasileira deixa de ser objeto de exotização e passa a compor, com legitimidade, o repertório de um currículo que pretende educar para a dignidade, a pluralidade e a justiça.

Neste sentido, a religião afro-brasileira de Umbanda confirma a tese de Walsh (2009a, 2009b) de que o multiculturalismo interativo não é apenas teoria, mas prática cotidiana de reinvenção das relações culturais, oferecendo aos professores não um modelo a ser copiado, mas uma inspiração para criar suas próprias estratégias pedagógicas contra o racismo e o monoculturalismo.

Em um mundo educacional que muitas vezes insiste em ver a espiritualidade apenas em branco, a Umbanda surge como um arco-íris de possibilidades, um antídoto contra o daltonismo religioso que reduz a diversidade a hierarquias de poder. Se a hegemonia cristã branca impõe uma monocromia espiritual, as cores dos orixás rompem no cenário pedagógico como um convite à visão plural — não como contraste, mas como complemento necessário.

Cada orixá desfaz a ilusão de uma fé única, — *Xangô, com seu marrom da justiça; Oxóssi, com o verde do conhecimento; Iemanjá, com o azul da maternidade; Ogum, com o vermelho da luta; Obaluaê, com o preto e branco da evolução; Nanã, com o roxo da sabedoria; Oxum, com seu dourado do amor; Iansã, com o amarelo do*

movimento; e Oxalá, com seu branco infinito — revelando que o sagrado, assim como a educação, só se completa quando todas as vozes são ouvidas, todas as cores são vistas, e todas as fés são respeitadas

A formação docente, iluminada por essa perspectiva, pode aprender com a Umbanda que combater o racismo religioso não é apenas incluir diferenças, mas reconhecer que o conhecimento verdadeiro se tece na interdependência das culturas. Assim como os terreiros são espaços onde brancos, negros, amarelos e vermelhos se encontram sob a mesma luz de velas, a escola pode se tornar um terreiro do saber, onde as cores dos orixás não competem com o branco da hegemonia, mas o deslocam, mostrando que nenhuma cor brilha sozinha.

Nesse sentido, a Umbanda não é apenas resistência — é lição viva. Ensina que a fé, como a educação, não cabe em moldes únicos. E se o racismo religioso insiste em apagar tonalidades, cabe aos educadores, guiados pelo multiculturalismo interativo e a decolonialidade, garantir que o espectro completo do humano seja visto, celebrado e, acima de tudo, respeitado.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALMEIDA, Ronaldo de. **Religião na metrópole paulista**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- ALMEIDA, Sílvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- BARBOSA JUNIOR, Ademir. **Teologia da Umbanda e suas Dimensões**. São Paulo: Anúbis, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BASTIDE, Roger. **As religiões africanas no Brasil**: contribuição a uma sociologia das interpretações de civilizações. v. I-II. São Paulo: Pioneira, 1971.
- BATISTA, Thaís Elizabeth Pereira. Intersecções entre ideologias linguísticas e raciolinguísticas na manutenção de hierarquias raciais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 60, n. 1, p. 82–95, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661799>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- BIRMAN, Patrícia. Registrado em cartório, com firma reconhecida: a mediação política das federações de Umbanda. **Cadernos do ISER**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 80-121, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; CORRÊA, Maristela Borges. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988>. Acesso em: 22 jan. 2026.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (org.). **Pesquisa participante**: o saber da partilha. São Paulo: Ideias & Letras, 2006.
- BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 maio 2025.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. **Coleção das Leis do Brasil**, Rio de Janeiro, 11 out. 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.
- BRASIL. Presidência da República. Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941. Lei das Contravenções Penais. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, seção 1, p.

19696, 13 out. 1941. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del3688.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. **Collecção das Leis do Império do Brasil de 1830**. Rio de Janeiro, pt. 1, p. 142-200, 1876. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim-16-12-1830.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou cor. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, seção 1, p. 369, 06 jan. 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7716compilado.htm. Acesso em: 14 maio. 2025.

BRESSAM, Luciana Kawahigashi. **Práticas Interculturais em uma escola Bilingue Pública**: resignificando as datas comemorativas. 2024. Dissertação (Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024. Disponível em: https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2025/04/artigo-Luciana_final-1.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

BROWN, Diana. **Uma história da umbanda no Rio – Umbanda e Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1985.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**: Estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Heloísa Pezza Cintrão e Ana Regina Lessa. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direito humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CANDAU, Vera Maria; SACAVINO, Susana Beatriz. Educação: novas exigências em tempos de pandemia. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, Bauru, v. 8, n. 2, p. 121-132, jul./dez. 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352807231_Desigualdade_conectividade_e_direito_a_educacao_em_tempos_de_pandemia. Acesso em: 30 jun. 2025.

CAPONE, Stefania. **A busca da África no Candomblé**: Tradição e poder no Brasil. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, José Jorge; ALBERNAZ, Pablo de Castro. Encontro de Saberes: por uma universidade antirracista e pluriepistêmica. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 63, p. 333-358, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832022000200012>. Acesso em: 17 mar. 2025.

CERQUEIRA, Fernanda de Oliveira; CARVALHO, Daniell da Silva. Racializando língua ou linguificando raça?. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 61, n. 2, p. 455-466, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8661692>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CESAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DANTAS, Beatriz Góis. **Vovô nagô e papai branco: usos e abusos da África no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DENZIN, Norman K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 105-119, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.21446/scg_ufrj.v13i1.14178. Acesso em: 07 jun. 2025.

DRESCHER DA CRUZ, Maritana; FERNANDES Ivanike de Almeida, Letícia. Eu respeito o seu amém, mas você respeita o meu axé? A presença (des)oculta do racismo religioso nas escolas. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, v. 5, n. 2, 68-79, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29327/269579.5.2-7>. Acesso em: 09 jul. 2025.

EL KADRI, Michele Salles. Criando inéditos-viáveis na educação bilíngue: proposta do material global kids? Para a construção de uma educação bi/multilíngue crítica. In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (org.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: perspectivas e prática**. Campinas: Pontes, 2022. p. 116-150. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/noticias/703-download-educacao-de-professores-para-o-contexto-bi-multilingue-perspectivas-e-praticas>. Acesso em: 30 jun. 2025.

EL KADRI, Michele Salles; PASSONI, Taisa Pinetti; MEGALE, Antonieta (org.). **Construindo horizontes na Educação Bilíngue pública: reflexões e utopias para a equidade**. São Paulo: Tikbooks, 2024. E-Book. Disponível em: https://www.academia.edu/119193295/Construindo_Horizontes_na_Educa%C3%A7%C3%A3o_Bil%C3%ADngue_P%C3%BAblica_El_Kadri_Passoni_Megale. Acesso em: 20 mar. 2025.

EL KADRI, Michele Salles; SANTANA, Pedro Américo Rodrigues; MEGALE, Antonieta. Collaborative dialogue in shaping critical intercultural practices in a bilingual public school in Brazil. In: OLIVEIRA, Luciana C. de; COOMBE, Christine; RAFI, Abu Saleh Mohammad (org.). **Professional learning and development in global language education**. London: Routledge, 2025. p. 93-102.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini. **Global Kids: Portfólio Bilíngue**. Campinas: Pontes, 2022.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MEGALE, Antonieta. A emergência de práticas de letramento racial crítico no contexto da educação bilíngue no Brasil. **Entretextos**, Londrina, v. 23, n. 1, p. 15-35, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2023v23n1p15>. Acesso em: 13 jun. 2025.

EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; SANTOS, Cecília Gusson. Rumo a uma educação antirracista na educação bilíngue: a proposta do "Global Kids". **Entretextos**, Londrina, v. 22, n. 2, Esp., p. 107-129, 2022. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/46465>. Acesso em: 11 ago. 2025.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994a.

ELIAS, Norbert. **Escritos & Ensaio: estado, processo, opinião pública**. Organização e apresentação de Neiburg, Federico e Waizbort, Leopoldo. Rio de Janeiro, RJ: Jorge Zahar, 2006.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. Leslie. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma comunidade. Tradução de Vera Ribeiro; tradução do posfácio à edição alemã, de Pedro Sússekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Nathalia Vince Esgalha. A raiz do pensamento colonial na intolerância religiosa contra religiões de matriz africana. **Revista Calundu**, v. 1, n. 1, p. 117-136, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistacalundu/article/view/7627>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FILIZOLA, Gustavo Jaime; BOTELHO, Denise Maria. Lei 10.639/2003: caminhos para desconstrução do racismo epistêmico/religioso no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 11, n. 22, p. 59-78, set./dez. 2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/251/218>. Acesso em: 10 jul. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Ofelia. **Bilingual Education in the 21st Century**: A Global Perspective. Malden, MA; Oxford, UK: Wiley-Blackwell, 2009.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, 2012. Disponível em:

https://www.apoeosp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_e_duc%20e%20descolonizacao%20do%20currículo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL, Stuart. **Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HELLER, Monica. The Commodification of Language. **Annual Review of Anthropology**, v. 3, p. 101-114, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Religiões: resultados preliminares da amostra: Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/3f1708b5d315aca50d5a7d8764469c45.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ci%C3%A2ncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

LEFFA, Vilson José. **Como produzir materiais para o ensino de línguas**. Pelotas: Educat, 2003b.

LEFFA, Vilson José. **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003a.

LIBERALI, Fernanda Coelho; MEGALE, Antonieta; VIEIRA, Daniela Aparecida (org.). **Por uma educação bi/multilíngue insurgente**. Campinas: Pontes, 2022.

LIBERALI, Fernanda. O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue. In: MEGALE, Antonieta (org.). **Desafios e práticas na educação bilíngue**. São Paulo: Fundação Santillana, 2020, p. 77-92.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Filosofias africanas: uma introdução**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

MAGGIE, Yvonne. **Medo do feitiço: Relações entre magia e poder no Brasil**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1992.

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre a colonialidade do ser: contribuições para o desenvolvimento de um conceito**. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón

(org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARANHÃO FO, Eduardo Meinberg de Albuquerque. O navio negreiro do racismo religioso “reverso” e a escola como porto *inseguro*. **Revista Semina**, Passo Fundo, v. 17, n. 1, p. 10-30, 2017. Disponível em: <https://ojs.upf.br/index.php/ph/article/view/9517/114114637>. Acesso em: 05 jul. 2025.

MARINGONI, Gilberto. O destino dos negros após a abolição. **Revista Desafios do Desenvolvimento**, Brasília-DF, v. 8, n. 70, p. 34-42, 2011. Disponível em https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23. Acesso em: 04 jul. 2025.

MEGALE, Antonieta. Como promover práticas interculturais na Educação Bi/Multilíngue? In: EL KADRI, Michele Salles; SAVIOLLI, Vivian Bergantini; MOLINARI, Andressa Cristina (ed.). **Educação de professores para o contexto bi/multilíngue: Perspectivas e práticas**. Campinas: Pontes, 2022. p. 155-178.

MEGALE, Antonieta. Educação Bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The ESpecialist**, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2018. <https://doi.org/10.23925/2318-7115.2018v39i2a4>. Acesso em: 30 jun. 2025.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue: e agora?** — (Trans)Formando saberes na Educação de professores. São Paulo: Fundação Santillana, 2023b.

MEGALE, Antonieta; EL KADRI, Michele Salles. **Escola bilíngue: transformando saberes na educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023a.

MIGNOLO, Walter Domenico. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MJC. Ministério da Justiça e Cidadania. **Cartilha: Povos e Comunidades Tradicionais de Matriz Africana**. Brasília, 2016. Disponível em: https://bibliotecadigital.mdh.gov.br/jspui/bitstream/192/316/1/SEPPIR_povos_2016.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

MOREIRA, Adilson José. **Letramento racial – Uma proposta de reconstrução da democracia brasileira**. São Paulo: Contracorrente, 2024.

MUNANGA, Kabengele, organizador. **Superando o Racismo na escola**. 2. ed., rev. Brasília-DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970- 1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo Linguístico**: Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NOGUEIRA, Léo Carrer. A chegada do Espiritismo no Brasil e sua influência nos rituais afro-brasileiros – a ascensão do “Baixo Espiritismo” (1900-1950). **Revista Sapiência: Sociedade, Saberes e Práticas Educacionais**, Iporá, v. 6, Dossiê: Religiões e Religiosidades na Modernidade Tardia, p. 68-82, p. 62-82, dez. 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/sapiencia/article/view/6986/4771>. Acesso em: 23 mar. 2025.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **A história da África nos bancos escolares**: representações e imprecisões na literatura didática. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

OLIVEIRA, Thiago Araújo. Pulsão de morte: um elemento propulsor da intolerância ideológico-religiosa. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 24, n. 1, p. 92-114, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rlpf/a/gtJcmZ4ph6qzjwcWm69N9vH/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ORO, Ari Pedro. As Religiões Afro-brasileiras do Rio Grande do Sul. **Debates do NER**, Porto Alegre, v. 9, n. 13, p. 9-23, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/debatesdoner/article/download/5244/2975>. Acesso em: 08 jul. 2025.

ORO, Ari Pedro. **Axé Mercosul**: as religiões afro-brasileiras nos países do Prata. Petrópolis: Vozes, 1999.

ORO, Ari Pedro. **Religião e globalização no Mercosul**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PILLA, Éda Heloísa Teixeira. Preservação de línguas e globalização. **Jornal da Universidade**, Porto Alegre, p. 13-13, 01 out. 2007. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/185904>. Acesso em: 21 ago. 2025.

PORTUGUEZ, Anderson Pereira; MARCELINO, Mical de Melo. Religiosidade afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais e a formação docente na perspectiva da sociointeratividade. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, Edição Especial, p. 188-203, out. 2022. DOI: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-66862>. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/66862>. Acesso em: 14 jul. 2025.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas, Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 15-34, 2003. Disponível em [https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/As religiões afro brasileiras e seus seguidores.pdf](https://reginaldoprandi.fflch.usp.br/sites/reginaldoprandi.fflch.usp.br/files/inline-files/As%20religioes%20afro%20brasileiras%20e%20seus%20seguidores.pdf). Acesso em: 07 out. 2025.

PRANDI, Reginaldo. Referências sociais das religiões afro-brasileiras: sincretismo, branqueamento, africanização. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 151-167, 1998. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ha/a/g35m5TSrGjDp9HxYGjBqNGg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 out. 2025.

PRANDI, Reginaldo. **Segredos guardados**: Orixás na alma brasileira. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do poder**: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 30 jun. 2025.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista del Instituto Indigenista Peruano**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>. Acesso em 28 mar 2025.

REIS, João José. **A Morte é uma Festa**. São Paulo. Companhia das Letras, 1991.

REIS, Simone; EGIDO, Alex Alves. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em Estudos da Linguagem. *In*: REIS, Simone (org.). **História, políticas e ética na área profissional da linguagem**. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

ROCHA, José Geral; PUGGIAN, Cleonice. Influências terminológicas da cultura iorubá na língua portuguesa. **Cadernos do CNLF**, v. XV, n. 5, t. 1, p. 627-632, 2011. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xv_cnlftomo_1/54.pdf. Acesso em: 22 jan. 2026.

SANSI, Roger. **Fetishes and Monuments**: Afro-Brazilian Art and Culture in the 20th Century. Nova York: Berghahn Books, 2007.

SANTANA, Pedro Americo Rodrigues. **"A gente dá conta de segurar esse tchan?"**: contradições, agência transformativa e aprendizagem expansiva na formação com professoras na educação bilíngue pública. 2025. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: Para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **El milenio huérfano**. Ensayos para una nueva cultura política. Madrid: Editorial Trotta, 2005. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4598779.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-71.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2009.

SANTOS, Cecília Gusson; SANTOS, James Rios de Oliveira; EL KADRI, Michele Salles. Letramento Racial Crítico na construção da Educação Antirracista nas aulas de língua inglesa da Educação Básica. **Entretextos**, Londrina, v. 21, n. 2, p. 153-172, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n2p153>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SARACENI, Rubens. **Os arquétipos da Umbanda**: as hierarquias espirituais dos Orixás. São Paulo: Madras, 2023.

SILVA FILHO, Mário Alves da. **Religião Afro-brasileira**. São Paulo: Lafonte, 2021. (Coleção o que é).

SILVA, José de Souza. La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida. El paradigma del “buen vivir”/ “vivir bien” y la construcción pedagógica del “día después del desarrollo”. In: WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. t. 1. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 469-507. (Serie Pensamiento decolonial).

SILVA, Nelson Fernando Inocêncio da. “Africanidade e Religiosidade: uma possibilidade de abordagem sobre as sagradas matrizes africanas na escola”. In: CAVALLEIRO, Elaine (org.). **Educação Antirracista**: Caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC/SECAD/Secretaria de Formação Continuada; BID; UNESCO. Secretaria de Formação Continuada, 2005a. (Coleção Educação para todos). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000143283>. Acesso em: 04 jul. 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educar em Revista**, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xggQmhckhC9mPwSYPJWFbND/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2025.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Candomblé e Umbanda**: caminhos da devoção brasileira. 2. ed. São Paulo: Selo Negro, 2005b.

STF. Supremo Tribunal Federal. STF conclui julgamento sobre ensino religioso nas escolas públicas. **Portal STF**, Notícias, Brasília-DF, 27 set. 2017. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>. Acesso em: 13 ago. 2025.

STOER, Stephen Ronald; CORTESÃO, Luiza Maria de Miranda. **Levantando a pedra**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

TESSAROLE, Cristina de Lacerda. Contextos do Ensino Religioso que potencializam o racismo religioso. **Revista Eletrônica de Teologia e Ciências das Religiões**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 25-45, 2021. Disponível em: <https://revista.fuv.edu.br/index.php/unitas/article/view/2523/2316>. Acesso em: 11 mar. 2025.

TRF3. Tribunal Regional Federal da 3ª Região. Apelação: 2225237 0034549-11.2004.4.03.6100/SP. Intolerância religiosa e direitos humanos. São Paulo: TRF3, 27 mar. 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.uniceub.br/wp-content/uploads/2018/04/MemoriaisRecord4abr18.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2025.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. **O racismo no cotidiano escolar**. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação) – FGV – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 1., enero 2005, Lima. **Anais** [...]. Lima: Universidad Andina, 2005. p. 1-4. Disponível em: <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2025.

VALENTE, Gabriela Abuhab Laicidade. Ensino Religioso e religiosidade na escola pública brasileira: questionamentos e reflexões. **Pro.posições**, Campinas, v. 29, n. 1, p. 107-127, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/fTJvKs8KSpZqZNvMkwTywyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2025.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e educação intercultural**. Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2009b. Disponível em: [https://www.academia.edu/24039704/Interculturalidad crítica y educación intercultural](https://www.academia.edu/24039704/Interculturalidad_crítica_y_educación_intercultural). Acesso em: 14 mar. 2025.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões, tensões e propostas. Rio de Janeiro, 7Letras, 2009a. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Introducion - (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. *In*: WALSH, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. **Reflexiones latinoamericanas**. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005a. p. 13-35.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Perú: Ministerio de Educación, 2001. (documento de trabalho).

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educarión**. Perú: Ministério de Educación, 2005b. Disponível em: https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf. Acesso em: 13 jun. 2025.

ZANCOPÉ, Thaísa Cristina. **A implementação de uma escola bilíngue pública pelas lentes da abordagem do ciclo de políticas**. 2025. Tese de Doutorado (Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

ZUCOLOTO, Roberta Martins Zaparoli. **“É uma grande oportunidade!”**
Representação das famílias dos alunos sobre Educação bilíngue de língua de
prestígio em contexto público. 2025. Dissertação (Mestrado em Estudos da
Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE 01 - QUESTIONÁRIO PRÉ-FORMAÇÃO

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

Questionário pré-formação

Prezada Educadora e Prezado Educador

Convido você para participar da pesquisa para elaboração de artigo e produto educacional para o mestrado do MEPEM/Uel.

*Para isso é necessário a sua autorização no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)***

Caso esteja interessado, por gentileza, faça a leitura e marque a opção: "Li o termo abaixo e aceito" na pergunta abaixo.

Obrigado.

Resumo do Termo (TCLE)

Projeto: Saravá na Escola Bilíngue: Em quantas línguas eu falo o meu Axé?

Área/Programa: Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas da UEL

Orientação: Profa. Dra. Michele Salles El Kadri.

Mestrando: Antonio Prata Neto

Público-alvo: Docentes de escola pública bilíngue de Ibiporã-PR.

Objetivo da pesquisa

Investigar como professores, a partir de uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem, interpretam e (re)significam a inserção da religiosidade afro-brasileira e do enfrentamento ao racismo religioso em currículos interculturais após participarem de um espaço formativo.

Metodologia

Pesquisa qualitativa, de abordagem interpretativista, com Análise de Conteúdo (Bardin, 2011) por meio de respostas a questionários e gravações dos encontros formativos.

Benefícios esperados

- Formação continuada e desenvolvimento profissional docente;
- Subsídios ao desenho curricular e pedagógico com propostas interculturais;
- Ampliação do repertório sobre racismo religioso;
- Contribuição acadêmica à produção de materiais didáticos e à formação em contextos bilíngues.

Confidencialidade e dados

- Uso exclusivo para fins de pesquisa;
- Opção por nome real ou pseudônimo;
- Armazenamento digital de gravações/transcrições (.mp3/.mp4/.pdf) sob guarda dos pesquisadores;
- Participantes são orientados a guardar cópias do TCLE e dos questionários;

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

- Compartilhamento dos dados pode ser solicitado pelos participantes a qualquer momento.

Voluntariedade e custos

- Participação voluntária; possibilidade de desistir a qualquer momento sem ônus;
- Sem custos ou remuneração; ressarcimento de despesas específicas, quando houver.

Demais informações

- Liberdade para não responder a perguntas constrangedoras;
- Sigilo e segurança de documentos e mídias;
- Confidencialidade, proteção de imagem e não estigmatização;
- Assistência em caso de qualquer dano decorrente da participação;
- Divulgação pública dos resultados de forma ética;
- Respeito a valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.

* Indica uma pergunta obrigatória

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

2. Qual o motivo da sua não participação

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não aceito o termo
- ☐ Apenas não desejo participar
- ☐ Por convicção religiosa, prefiro não participar
- ☐ Não veja como essa pesquisa pode contribuir para minha docencia
- ☐ Prefiro não informar
- ☐ Outro: _____

PERFIL DO PARTICIPANTE

Iniciaremos com algumas perguntas sobre você

3. **Como quer se identificar?***Você pode usar o seu **Nome verdadeiro** ou **Nome fictício**, fique a vontade.*

4. **Escreva quais formações você já participou sobre Educação Bilíngue?***Pode ser apenas o título ou tema da formação. (Ex. Alfabetização bilíngue)*

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

5. Quanto tempo de profissão, em sala de aula, você tem?*Incluindo a docência em rede pública e particular.**Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Menos de 3 anos
- ☐ Entre 03 e 05 anos
- ☐ Entre 05 e 10 anos
- ☐ Entre 10 e 15 anos
- ☐ Entre 15 e 20 anos
- ☐ Mais de 20 anos

6. Você conhece a perspectiva de interculturalidade crítica?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Qual é a sua religião?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica/protestante
- ☐ Espírita (Kardecista)
- ☐ Umbandista/Candomblecista
- ☐ Budista
- ☐ Ateia/agnóstica/sem religião
- ☐ Outro: _____

1.0 DIMENSÃO ESCOLAR/PESSOAL

Nessa seção vamos perguntar sobre a religiosidade afro-brasileira e sua relação com a mesma na dimensão escolar e pessoal

https://docs.google.com/forms/d/1pMSZ_rmc5NqPbV1CgOmD8F_TUTGSsOjnmAlmQzenRVs/edit

7/15

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

8. **1.1 VOCÊ JÁ TEVE CONTATO COM ALGUMA PRÁTICA RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, já visitei terreiros, participei de ritos e/ou tenho familiares/amigos que praticam, e reconheço o seu valor.
- ☐ Já vi de longe ou conheço alguém que frequenta, mas não me envolvi.
- ☐ Nunca tive contato direto, só ouvi falar.
- ☐ Evito qualquer contato, pois não concordo com essas práticas.
- ☐ Jamais me aproximaria, pois são práticas perigosas e contrárias à minha fé.

9. **1.2. DAS RESPOSTAS ABAIXO, PARA VOCÊ, QUAL MELHOR DESCREVERIA AS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Tradições ricas em cultura, história e espiritualidade, que merecem respeito igual ao das demais religiões.
- ☐ Religiões como qualquer outra, mas que não fazem parte da minha realidade.
- ☐ Não as vejo como religião, porém como lendas e mitologias interessantes.
- ☐ Práticas que não deveriam ser discutidas (nem na escola) por serem controversas ou diferentes.
- ☐ Crenças primitivas associadas ao mal, feitiçaria ou coisas negativas que corrompem a sociedade.

10. **1.3. VOCÊ JÁ TRABALHOU EM SALA DE AULA TEMAS RELACIONADOS ÀS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, inclusive busquei materiais e formações para abordar o tema.
- ☐ Já mencionei superficialmente, mas sem aprofundamento.
- ☐ Não, pois não me sinto preparado(a).
- ☐ Não, pois não acho relevante.
- ☐ Não, pois acredito que esse tema não deveria ser tratado na escola.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

11. **1.4. VOCÊ PARTICIPARIA DENTRO DA ESCOLA - DE FORMA ECUMÊNICA - DE ALGUMA MANIFESTAÇÃO RELIGIOSA DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, inclusive acho importante o ato para promover o respeito e a diversidade.
- ☐ Participaria apenas se fosse algo cultural, não religioso.
- ☐ Provavelmente não, por não me identificar ou achar desnecessário.
- ☐ Não, pois não concordo com essas manifestações.
- ☐ Com certeza não, e levaria o assunto até a comunidade.

12. **1.5. VOCÊ ACREDITA QUE - ASSIM COMO HÁ CRUZES E SÍMBOLOS CRISTÃOS NAS UNIDADES EDUCACIONAIS - DEVERIA TER SÍMBOLOS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, pois a escola deve representar todas as religiões de forma igualitária.
- ☐ Acho que símbolos religiosos em geral deveriam ser evitados na escola.
- ☐ Não, pois o Brasil é majoritariamente cristão e isso já representa nossa cultura.
- ☐ Não, pois símbolos de religiões afro-brasileiras não são adequados para o ambiente escolar.
- ☐ Jamais, pois esses símbolos representam forças malignas e não têm lugar na educação.

13. **1.6. VOCÊ ACEITARIA PARTICIPAR DE UMA FORMAÇÃO QUE ABORDASSE MAIS APROFUNDADAMENTE AS RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, inclusive acho urgente para combater o racismo religioso.
- ☐ Participaria se fosse obrigatório ou oferecido pela secretaria de educação.
- ☐ Talvez, dependendo do enfoque (cultural x religioso).
- ☐ Não, pois não concordo com a legitimidade dessas religiões.
- ☐ Jamais, pois seria compactuar com o demoníaco e trair minha fé cristã.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

14. **1.7. QUAL A SUA OPINIÃO DOS PAIS LEVAREM OS FILHOS NOS TERREIROS DAS RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ É um direito religioso, assim como ir a igrejas ou templos de qualquer outra fé.
- ☐ Cada família decide o que acreditar, mas não é algo que eu faria.
- ☐ Acredito que as crianças só deveriam frequentar esses lugares depois de adultas, ou no máximo, na adolescência.
- ☐ Acho questionável, pois pode influenciar negativamente as crianças.
- ☐ É algo errado, pois essas religiões não são boas para crianças.

15. **1.8. VOCÊ ACREDITA QUE HÁ RESISTÊNCIA ENTRE OS COLEGAS PROFESSORES EM DISCUTIR RELIGIÕES DE MATRIZ AFRICANA?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, e isso é um problema que precisa ser enfrentado com formação e diálogo.
- ☐ Alguns resistem, mas a maioria é neutra ou indiferente.
- ☐ Sim, porque muitos veem essas religiões como algo negativo ou sem importância.
- ☐ Há resistência porque são religiões que realmente não combinam com o ambiente escolar.
- ☐ Não só há resistência, mas há colegas que consideram essas religiões como "coisa do demônio".

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

16. 1.9. NA SUA OPINIÃO, EXISTE RACISMO RELIGIOSO?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, e ele se manifesta contra as religiões de matriz africana e periféricas, sendo uma herança colonial que associa espiritualidade negra a inferioridade.
- ☐ Existe preconceito, mas não necessariamente racismo religioso.
- ☐ Acredito que há conflitos, mas são mais por diferenças teológicas do que por racismo.
- ☐ Existem exageros, pois toda religião sofre críticas.
- ☐ Não, as pessoas só reagem naturalmente ao que é "errado" ou "perigoso".

17. 1.10 DENTRO DA PROPOSTA DE ENSINO BILÍNGUE DEVE-SE ABORDAR A TEMÁTICA DE RELIGIÕES AFRO-BRASILEIRAS?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Sim, pois deve refletir a diversidade cultural e religiosa do mundo, preparando os alunos para o diálogo global.
- ☐ Pode abordar, apresentando as religiões não cristãs como parte da cultura geral, sem aprofundamento.
- ☐ O foco deve ser no ensino e domínio da língua adicional, mas pode incluir menções superficiais a outras religiões, desde que não conflitem com as crenças majoritárias da comunidade escolar.
- ☐ Não é necessário, pois a educação bilíngue deve priorizar a construção de conhecimentos úteis ao mundo moderno, evitando temas polêmicos, especialmente religiões não cristãs.
- ☐ Jamais, pois a educação bilíngue deve reforçar valores cristãos, pois essas são as práticas culturais dos ocidentais, além que, abordar outras religiões pode confundir os alunos.

2.0 DIMENSÃO RELIGIOSA

Nessa seção vamos perguntar sobre seu conhecimento da religiosidade afro-brasileira, em especial, sobre a Umbanda.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

18. **2.1. O QUE É UMBANDA?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Uma religião brasileira de matriz africana, que mistura espiritualidade, cultura e caridade, com forte influência indígena e cristã.
- ☐ Uma religião como qualquer outra, mas que não faz parte da minha crença.
- ☐ Uma prática espiritual que alguns consideram folclore ou superstição.
- ☐ Uma religião que mexe com coisas ocultas, mas não sei explicar bem.
- ☐ Uma religião perigosa ou ligada a coisas negativas.

19. **2.2. O QUE É MACUMBA?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Um termo genérico e muitas vezes pejorativo usado para se referir a rituais afro-brasileiros.
- ☐ Uma forma de magia ou ritual, mas não sei exatamente o que significa.
- ☐ Uma prática associada à feitiçaria ou coisas misteriosas.
- ☐ Um tipo de bruxaria que faz mal aos outros.
- ☐ Coisa do demônio ou magia negra

20. **2.3. O QUE SÃO OS ORIXÁS?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Divindades que representam forças divinas, da natureza e aspectos humanos, cultuadas em religiões como Candomblé e Umbanda.
- ☐ Entidades espirituais de algumas religiões, mas não as conheço bem.
- ☐ Espíritos ou deuses de cultos africanos, diferentes dos santos católicos.
- ☐ Forças sobrenaturais perigosas que devem ser evitadas.
- ☐ Demônios ou entidades malignas disfarçadas.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

21. **2.4. O QUE É EXU?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Uma entidade importante na Umbanda e no Candomblé, que atua como mensageiro e guardião, muitas vezes mal compreendido.
- ☐ Um espírito que alguns cultuam, mas não sei bem sua função.
- ☐ Uma entidade que mexe com coisas perigosas ou ruins.
- ☐ Um espírito maligno que causa confusão e problemas.
- ☐ O próprio diabo ou um demônio

22. **2.5. O QUE É UM TERREIRO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Um local sagrado de culto das religiões afro-brasileiras, onde se realizam cerimônias, danças e atendimentos espirituais.
- ☐ Um lugar onde se praticam rituais de religiões africanas, mas não conheço bem.
- ☐ Um espaço de reunião para coisas esotéricas ou misteriosas.
- ☐ Um lugar onde se fazem rituais estranhos e perigosos.
- ☐ Um lugar de feitiçaria ou coisas ruins.

23. **2.6. O QUE É PAI/MÃE DE SANTO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Líder espiritual, guardião de saberes ancestrais afro-brasileiros, que conduz ritos, oferece acolhimento comunitário e preserva tradições religiosas afro-brasileira.
- ☐ Uma pessoa que comanda terreiros de Umbanda ou Candomblé, mas não conheço bem suas funções.
- ☐ Alguém que faz "trabalhos espirituais", mas não sei se é algo positivo ou negativo.
- ☐ Um charlatão que se aproveita da fé alheia para ganhar dinheiro com superstições.
- ☐ Um servo do demônio que promove rituais perigosos e contrários a Deus.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

24. **2.7. O QUE É UM DESPACHO OU TRABALHO?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Uma oferenda ritualística com elementos naturais (ervas, velas, alimentos) para fins espirituais, como cura ou equilíbrio, seguindo tradições ancestrais.
- ☐ Um ritual que não entendo muito, mas que faz parte de algumas religiões.
- ☐ Algo que parece magia ou feitiço.
- ☐ Uma forma de manipulação espiritual perigosa ou ilegal.
- ☐ Bruxaria ou coisa do demônio.

25. **2.8. O QUE É UMA GIRA?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ A cerimônia sagrada da Umbanda onde se celebra a espiritualidade através de danças, cantos e incorporações.
- ☐ Um ritual religioso da Umbanda, mas não conheço os detalhes.
- ☐ Uma festa ou reunião de pessoas em terreiro.
- ☐ Um ritual estranho onde as pessoas 'perdem o controle'.
- ☐ Uma sessão de magia negra ou feitiçaria disfarçada.

26. **2.9 UMBANDA E CANDOMBLÉ SÃO A MESMA COISA?***Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Não, são religiões distintas com diferentes origens, rituais e estruturas, embora compartilhem raízes africanas.
- ☐ Têm algumas semelhanças, mas não sei explicar as diferenças.
- ☐ Acho que são variações da mesma coisa.
- ☐ São religiões primitivas que seguem a mesma lógica.
- ☐ São todas da mesma religião, só que com nomes diferentes para enganar as pessoas.

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

3.0 Para finalizar!

Essa é a ultima etapa dessa pesquisa. Fique a vontade para contribuir.

27. **3.1** Aponte suas preocupações/dúvidas/interesses/medos relacionados ao tema da Umbanda ou às práticas educativas que tragam discussões sobre a religiosidade afro-brasileira.

Há algo que você queira mencionar que não perguntamos? Ou deseja fazer uma contribuição que ache importante.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 02 - QUESTIONÁRIO PÓS FORMAÇÃO

27/01/2026, 13:13

Questionário Pós-formação

Questionário Pós-formação

Prezada Educadora

Convido você que participou da formação "*Saravá na Escola Bilíngue: Em quantas línguas eu falo o meu Axé?*" a responder a pesquisa pós encontro para elaboração de artigo e produto educacional para o mestrado do MEPEM/UEL, conforme já autorizado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Demais informações

- *Liberdade para não responder a perguntas constrangedoras;*
- *Sigilo e segurança de documentos e mídias;*
- *Confidencialidade, proteção de imagem e não estigmatização;*
- *Assistência em caso de qualquer dano decorrente da participação;*
- *Divulgação pública dos resultados de forma ética;*
- *Respeito a valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos.*

Obrigado.

1. 1.1 Sobre o racismo religioso - após a formação - você compreende que:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, ele existe e é uma manifestação da herança colonial que associa espiritualidade negra a inferioridade.
- ☐ Acho que existe, mas ainda vejo a questão mais como preconceito do que racismo.
- ☐ Acredito que toda religião sofre críticas e perseguições, mas por diferenças teológicas, não por racismo.
- ☐ As críticas sobre as religiões afro-brasileira são consequência da reação sobre o que é errado ou perigoso, e não racismo.

27/01/2026, 13:13

Questionário Pós-formação

2. **1.2 Sobre o multiculturalismo crítico - após a formação - você compreende que o ensino bilíngue pode (e deve) abordar a temática das religiões afro-brasileira?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, é uma ótima forma de refletir e inserir a diversidade cultural e religiosa do mundo na educação bilíngue.
- ☐ Até pode, mas sem se aprofundar muito, apresentando as religiões não cristãs como parte da cultura global.
- ☐ Não vejo como necessário, assim evitamos temas polêmicos enquanto priorizamos a construção de conhecimentos úteis ao mundo moderno.
- ☐ Desnecessário. O ensino bilíngue é ocidental e deve reforçar valores cristãos, sem confundir os alunos com outras religiões que não são praticadas na escola.

3. **1.3 Sobre o estado laico - após a formação - você participaria, dentro da escola, de alguma manifestação religiosa de matriz africana?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Claro, seria um ato de respeito e valorização dessas religiões.
- ☐ Acredito que sim, mais pela diversidade religiosa e porque estou mais tolerante.
- ☐ Provavelmente não. Por não me identificar com essa fé ou não achar necessário esse tipo de engajamento.
- ☐ Não, pois não concordo com essas manifestações, principalmente na escola.

27/01/2026, 13:13

Questionário Pós-formação

4. **1.4 Sobre as políticas públicas voltadas à superação do racismo - após a formação - você aceitaria participar de uma formação docente que abordasse mais as religiões afro-brasileiras?**

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Com certeza, é urgente combater o racismo com ações e formações que promova o respeito a diversidade e o multiculturalismo na escola.
- ☐ Participaria sim, sem problemas, desde que fosse oferecido pela secretaria de educação.
- ☐ Talvez, iria depender muito do foco da formação, e também se fosse ou não obrigatório.
- ☐ Não, pois não concordo com a legitimidade ou necessidade dessas temáticas (religiões) em nossas escolas.

5. Na formação docente, referente ao módulo "**Umbanda, Educação Bilíngue e os MultiCulturalismos**", como você classifica a importância do assunto:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouca importância	Mediano	Bem importante	Muito importante
Como docente em uma unidade bilíngue	☐	☐	☐	☐	☐

27/01/2026, 13:13

Questionário Pós-formação

6. Na formação docente, referente ao modulo "**Você fala macumbeis? Conhecendo a Umbanda, suas palavras e conceitos**", como você classifica a importância do assunto:

Marcar apenas uma oval por linha.

	Sem importância	Pouca importância	Mediano	Bem importante	Muito importante
Como docente em uma unidade bilingue	☐	☐	☐	☐	☐
Como individuo na sociedade (acrécimo de conhecimentos que eu não possuía)	☐	☐	☐	☐	☐

7. Na sua avaliação, essa formação é importante para os demais professores da rede municipal de educação?
Sendo 0 (nada importante) e 05 (muito importante)

1	2	3	4	5
☐	☐	☐	☐	☐

27/01/2026, 13:13

Questionário Pós-formação

8. Qual é a sua religião?*Marcar apenas uma oval.*

- ☐ Católica
- ☐ Evangélica/protestante
- ☐ Espírita (Kardecista)
- ☐ Umbandista/Candomblecista
- ☐ Ateia/agnóstica/sem religião
- ☐ Outro: _____

9. Deixe aqui suas sugestões ou comentários sobre a formação. Sinta-se livre para fazer seus apontamentos.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE 03 - TCLE

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ★

Tempo médio de leitura: 5 minutos

Prezado(a) educador(a):

Gostaria de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **"SARAVÁ NA ESCOLA BILÍNGUE: EM QUANTAS LÍNGUAS EU FALO O MEU AXÉ?:** Uma proposta de formação docente frente ao racismo religioso", a ser realizada no Mestrado em Letras Estrangeiras Modernas, sob a orientação da professora Dr. Michele Salles El Kadri. Este estudo tem como objetivo analisar como docentes de uma escola pública bilíngue, atuando sob uma perspectiva de interculturalidade crítica, compreendem, interpretam e (como) ressignificam a proposta de introdução da religiosidade afro-brasileira e do racismo religioso em currículos interculturais após participarem de um espaço de formação em relação ao tema.

A pesquisa é de natureza qualitativa, com abordagem interpretativista. Participam do estudo professores atuantes da escola bilíngue pública de Ibioporã, cujas respostas ao questionário e movimentos retóricos serão analisados a partir de questionários e gravações de encontros formativos.

A escolha do município deve-se à sua trajetória inovadora no ensino de LI nos anos iniciais, à implementação da escola bilíngue e à abertura para parcerias com a universidade. A análise dos dados será conduzida pela Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), buscando evidenciar como os professores compreendem, interpretam e (como) ressignificam a proposta de introdução da religiosidade afro-brasileira e do racismo religioso em currículos interculturais.

Espera-se, com a pesquisa, contribuir para a formação continuada em serviço de professores atuantes na escola, promover reflexões críticas sobre a prática docente e fortalecer a atuação do professor como sujeito ativo na organização didática do ensino em relação à incorporação de diversas narrativas.

No âmbito acadêmico, almeja-se preencher lacunas relacionadas à área da pesquisa em produção de materiais didáticos na formação de professores de LI, propondo modelos de formação que valorizem o protagonismo docente e possam inspirar políticas educacionais em outros contextos.

Sua participação é muito importante e ela se dará da seguinte forma: Você responderá a um questionário anterior à formação. Em seguida, poderá participar de formação sobre a Umbanda, sendo apoiada por um e-book construído, e posteriormente a um questionário pós formação.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete

https://docs.google.com/forms/d/1pMSZ_rmc5NqPbV1CgOmD8F_TUTGSsOjnmAlmQzenRVs/edit

3/15

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa.

Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Você poderá escolher se quer usar seu nome real ou um nome fictício.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Como benefícios, espera-se que a pesquisa possa a) propiciar espaço de formação e desenvolvimento profissional aos professores participantes, b) contribuir para o desenho curricular, pedagógico e com a inserção de propostas interculturais; c) contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento de repertório em relação ao racismo religioso. Na esfera acadêmica, espera-se contribuir com as pesquisas na área de formação em contextos bilíngues.

Em relação aos riscos, a pesquisa com questionários e gravações envolve riscos relacionados à invasão de privacidade; perda do autocontrole e integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE); ocupação do tempo do sujeito ao responder ao questionário/entrevista; constrangimento em responder a questões sensíveis, e nesta pesquisa, especificamente, pode haver constrangimento dos participantes em expor informações relacionadas ao seu processo de desenvolvimento profissional no período de realização dos encontros formativos.

Em virtude da existência dos riscos acima descritos, eu, pesquisador privado, me comprometo a:

- a) garantir ao participante liberdade para não responder a questões que ele/ela considere constrangedoras;
- b) proteger com sigilo a integridade dos documentos (questionários e TCLEs assinados), impossibilitando sua violação (danos físicos, cópias, rasuras, vazamentos);
- c) assegurar a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, não utilizando as informações em prejuízo moral ou financeiro dos participantes;
- d) garantir o direito à assistência integral aos participantes que vierem a sofrer qualquer tipo de dano, previsto ou não, no termo de consentimento, e resultante

https://docs.google.com/forms/d/1pMSZ_rmc5NqPbV1CgOmD8F_TUTGSsOjnmAlmQzenRVs/edit

4/15

27/01/2026, 13:05

Questionário pré-formação

de sua participação;

e) divulgar publicamente os resultados;

f) respeitar os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos dos participantes.

Enfatizo aos participantes a importância de guardar em seus arquivos uma cópia dos documentos eletrônicos (TCLE assinado e questionário respondido), e reitero meu compromisso em manter estes dados em sigilo, bem como em fazer qualquer contato com o participante apenas de modo privado, garantindo a confidencialidade entre os participantes e o pesquisador.

Os dados gerados por interesse desta pesquisa (gravações e transcrições de entrevistas individuais e coletivas, gravações dos encontros formativos, e quaisquer outros recursos multissemióticos coletados/gerados durante a intervenção) ficarão arquivados em mídia digital (arquivo .mp3 e/ou .mp4 e .pdf), em posse do pesquisador, podendo a qualquer momento requisitar seu compartilhamento.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos poderá me contatar, portanto, seguem aqui minhas informações de contato: Antonio Prata Neto, e-mail prataneto@gmail.com ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao prédio do LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você, ou assinado digitalmente por meio de aceite a pergunta abaixo, e enviado por meio de cópia digital se desejar.

Ibiporã, 18 de setembro de 2025.

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Li o termo abaixo e aceito *Pular para a pergunta 3*
☐ Não aceito o termo abaixo / Não desejo participar *Pular para a pergunta 2*

Obrigado

Aceitamos o seu desejo de não participar dessa pesquisa!